

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ INSTITUTO  
DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES PROFLETRAS - MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
LINGUAGENS E LETRAMENTOS

MAURÍCIO DA SERRA SILVA

**O GÊNERO CHARGE EM UMA ABORDAGEM  
SOCIOINTERACIONISTA:  
uma proposta de intervenção antirracista no Ensino Fundamental II**

MARABÁ-PA  
2024

MAURÍCIO DA SERRA SILVA

**O GÊNERO CHARGE EM UMA ABORDAGEM  
SOCIOINTERACIONISTA:  
uma proposta de intervenção antirracista no Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Para - Unifesspa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

MARABÁ-PA  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho**

---

S586g Silva, Maurício da Serra  
O gênero charge em uma abordagem sociointeracionista :  
uma proposta de intervenção antirracista no Ensino  
Fundamental II / Maurício da Serra Silva. — 2024.  
123 f. : il. color.

Orientador(a): Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e  
Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes,  
Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS),  
Marabá, 2024.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Antirracismo. 3. Caricaturas e  
desenhos humorísticos. 4. Gêneros literários. 5. Letramento. I.  
Paulinelli, Maysa de Pádua Teixeira, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 372.4

---

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

**O GÊNERO CHARGE EM UMA ABORDAGEM  
SOCIOINTERACIONISTA:  
uma proposta de intervenção antirracista no Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

Data da aprovação: Marabá-PA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2024

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli (PROFLETRAS - UNIFESSPA)  
Orientadora e Presidente da Banca

---

Profa. Dra. Kauana de Carvalho Penalva (IFPA)  
Examinadora Externa

---

Profa. Dra. Edimara Ferreira Santos (PROFLETRAS - UNIFESSPA)  
Examinadora Interna

## AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir-me chegar com saúde ao fim do curso;

À minha orientadora, Maysa Paulinelli, que me incentivou a continuar focado em concluir o Curso, nos momentos de maior dificuldade, serei eternamente grato. Além disso, proporcionou que eu alcançasse significativos avanços intelectivos e progredisse nas relações humanas;

Aos meus pais Marcos e Marilda, meus eternos educadores;

Aos meus irmãos Marcos Jr. e Murilo, as minhas sobrinhas Manuela e Maria e meus sobrinhos Pedro e Davi e minha afilhada Laura;

À toda minha Família Serra e Família Herculano;

Um agradecimento especial aos meus primos Rodrigo Serra e Carolina Serra, que me acolheram na casa deles e ajudaram-me a obter uma excelente nota na entrevista virtual, na última etapa de classificação do Profletras.

Aos meus amigos Jéfferson César, Fábio André, Paulo Franca, Jorge Pinheiro e a Professora Darcinha Ferreira pelo apoio dado desde a inscrição no Programa de Mestrado.

A todos os meus colegas da turma Profletras 2022: Alessandro, Ângela, Ineida, Eliane, Francisca, José João (o nosso JJ), Laudinéia (a grande líder da nossa turma), Joventino, Maria Moreira, Maria Lúcia, Marcela, Yanna, Tatiane e Thiago, bem como a colega Marliane da turma 2021.

A todos os professores que ministraram aula no programa para a Turma 2022 do Profletras: Maria Cristina Alencar, Nayara Camargo, Rosimar Rodrigues, Maysa Paulinelli, Gilson Penalva e um agradecimento especial à Professora Edimara Ferreira, pela sua colaboração e indicação de valiosas referências para este trabalho de pesquisa.

À Professora Kauana Penalva, por fazer parte da banca examinadora deste trabalho e por me auxiliar com tantas contribuições importantes na etapa de Qualificação.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral desenvolver uma proposta de intervenção didática a partir do trabalho com os multiletramentos no gênero charge, no intuito de tornar os alunos do Ensino Fundamental, leitores mais críticos e atuantes diante das problemáticas sociais surgidas em questão. No caso, propomos a temática da análise de charges antirracistas para que os discentes sejam provocados a obterem um conhecimento crítico e se conscientizarem de que o racismo é uma prática desumana que deve ser combatida pela sociedade. A proposta tem como objetivos específicos: fazer os discentes tornarem-se leitores mais críticos percebendo não apenas o humor, mas, principalmente, a crítica social presente nas charges com temáticas antirracistas; conscientizar os discentes de que as temáticas do gênero charge, muitas vezes, fazem parte do seu cotidiano e eles devem se posicionar como cidadãos críticos diante da problemática em questão; provocar, nos alunos, o entendimento do texto multimodal, mostrando e explicando como ocorre o funcionamento da intencionalidade do produtor da mensagem, por meio da linguagem verbal e não verbal, bem como o emprego da ironia, o jogo semântico de palavras e figuras de linguagem encontradas nos textos chargísticos; compreender as características do gênero charge, as condições de produção, a finalidade, o suporte e a estrutura composicional, bem como as relações de sentido estabelecidas entre autor/leitor/interlocutor. Tomamos como referenciais para esta pesquisa os seguintes autores: Antunes (2010), Koch (2014, 2017), Marcuschi (2002, 2008, 2010), Rodrigues (2005), Ramires (2005), Bakhtin (2003, 2006, 2016), Soares (2003), Bronckart (2003), Rojo (2013), Ribeiro (2010, 2019, 2020), Gomes (2010, 2011, 2017), Cavaleiro (2001), Pinheiro (2023), Munanga (1999, 2003), Tolentino (2021), Thiollent (2018), Motta-Roth (2011). A metodologia empregada baseou-se na pesquisa bibliográfica e na pesquisa-ação. Como produto do trabalho, elaboramos uma proposta de intervenção didática para ser aplicada a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, com uma sequência de oficinas a partir da análise de charges antirracistas e também de textos de outros gêneros textuais e discursivos com a mesma temática. Assim, acreditamos que a pesquisa traz valiosas contribuições para a construção de um ambiente de aprendizagem em que os discentes do Ensino Fundamental II consigam posicionar-se criticamente diante de práticas racistas.

**Palavras-chave:** Gênero Charge, Sociointeracionismo, Multiletramentos, leitor crítico, antirracismo.

## ABSTRACT

The general aim of this research is to develop a proposal for a didactic intervention based on working with multilearning in the cartoon genre, with the aim of making students in the ninth year of elementary school more critical and active readers in the face of the social problems that have arisen. In this case, we are proposing the theme of analyzing anti-racist cartoons so that the students are provoked to gain critical knowledge and become aware that racism is an inhumane practice that must be extirpated from society. The proposal has the following specific objectives to make students become more critical readers by perceiving not only the humor, but above all the social criticism present in cartoons with anti-racist themes; to make students aware that the themes of the cartoon genre are often part of their daily lives and they must position themselves as critical citizens in the face of the problem in question; to provoke in students an understanding of multimodal texts, showing and explaining how the intentionality of the sender of the message works, through verbal and non-verbal language, as well as the use of irony, the semantic play on words and / or other figures of speech found in cartoon texts; to understand the characteristics of the cartoon genre, the conditions of production, the purpose, the support and the compositional structure, as well as the relations of meaning established between author / reader / interlocutor. We used the following authors as references for this research: Antunes (2010), Koch (2014, 2017), Marcuschi (2002, 2008, 2010), Rodrigues (2005), Ramires (2005), Bakhtin (2003, 2006, 2016), Ribeiro (2010, 2019, 2020), Rojo (2013), Ribeiro (2010, 2019, 2020), Gomes (2010, 2011, 2017), Cavaleiro (2001), Pinheiro (2023), Munanga (1999, 2003), Tolentino (2021), Thiollent (2018), Motta-Roth (2011). The research methodology used was based on bibliographical research and action research. We proposed an intervention for a ninth grade class with a sequence of workshops based on the analysis of anti-racist cartoons and texts from other textual genres with the same theme. Thus, we believe that the research makes valuable contributions to building a learning environment in which elementary school students are able to position themselves critically in the face of racist practices.

**Keywords:** Genre Charge, Sociointeractionism, Multiliteracies, critical reader, anti-racism.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1 GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS E MULTIMODALIDADE.....</b>	<b>12</b>
1.1 Conceito de gêneros textuais e discursivos.....	12
1.2 História dos gêneros textuais e discursivos.....	16
1.3 Condições de Produção: tempo - momento histórico, local, interlocutores, Circulação.....	18
1.4 Dimensões genéricas: conteúdo temático, conteúdo composicional (estrutura) e estilo.....	21
1.5. O Gênero Charge.....	23
1.5.1 A multimodalidade na charge.....	25
1.5.2 A circulação da charge nos meios digitais.....	27
<b>2 A CHARGE COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....</b>	<b>29</b>
2.1 A luta por uma Educação Antirracista.....	32
<b>3 RACISMO, ESTEREÓTIPOS E SILENCIAMENTO.....</b>	<b>44</b>
3.1 As contribuições da Lei n.º 10.639/2003, de janeiro de 2023.....	50
3.2 O gênero charge na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).....	55
3.3 Proposta de análise de uma charge sob a perspectiva antirracista e sociointeracionista.....	57
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>62</b>
4.1 Sujeitos da pesquisa.....	64
4.1.1 Sobre o sujeito-professor-pesquisador: minha trajetória no Papel de Docente de Língua Materna da Educação Básica e de pesquisador do Profletras.....	66
4.2 Proposta de intervenção didática.....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

Decidimos trabalhar os multiletramentos no gênero charge em uma abordagem sociointeracionista, pois verificamos que os alunos das séries finais do Ensino Fundamental II demonstram grandes dificuldades em interpretar, de maneira mais profunda, o conteúdo veiculado por este gênero, justamente por não fazerem uma leitura completa dos recursos multimodais que aparecem no gênero charge em diferentes suportes como revistas e jornais impressos e na web pelo uso da internet, nas chamadas charges digitais.

Nessa perspectiva, concordamos com a ideia de Santaella, a qual afirma que:

Na contemporaneidade, as charges são veiculadas em diversos meios de comunicação como jornais, revistas e livros escritos e produzidos pelos próprios chargistas. As ilustrações, nas charges, assumem a função de signos, moldando o pensamento e a sensibilidade dos indivíduos, propiciando a criação de novos ambientes socioculturais (Santaella, 2004, p. 15).

Diante disto, julgamos que a proposta dos multiletramentos, em uma abordagem sociointeracionista, é o melhor caminho a ser trilhado nesta pesquisa. Partirmos da hipótese de que os educandos têm deficiências de leitura que podem ser sanadas por meio de um trabalho sistemático com os gêneros textuais e discursivos na sala de aula. Portanto, os alunos podem ser levados a ler de modo mais crítico as diferentes temáticas inseridas no gênero proposto que, geralmente, são relacionadas a problemáticas sociais que envolvem assuntos como economia, esporte, saúde, educação, política etc. No entanto, a pesquisa terá como foco charges com temáticas antirracistas, buscando trabalhar nos discentes a conscientização por uma educação antirracista.

Desse modo, entendemos que fazer um estudo cuidadoso com o gênero charge em sala de aula é de grande utilidade, pois:

É importante destacar que a charge, além do seu caráter humorístico, e, embora pareça ser um texto ingênuo e desprezioso, constitui uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica, constitui-se um recurso discursivo e ideológico. (Mouco, 2007, p. 11)

Nesse sentido, o texto chargístico se mostra muito aprazível para desconstruir-se a ideia que muitos alunos têm de que a charge é apenas um tipo de texto feito para rir e zombar de situações do cotidiano. Há que se ter uma visão mais crítica dessa modalidade textual e entender que os efeitos de sentido provocados pelo emprego da linguagem verbal e da linguagem não verbal sempre irão propor uma interpretação provocativa de críticas sociais diante de temáticas sociais atuais, despertando o senso de o educando analisar criticamente a sociedade e o mundo no qual está inserido.

Nessa perspectiva, sabemos que o ato de ler é extremamente complexo, há inferências a serem feitas, o dito e o não dito a ser interpretado, o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo dos interlocutores / leitores da mensagem emitida, especialmente no caso da charge, que envolve uma linguagem com muitos recursos multimodais. Sendo que a charge para ser de fato compreendida necessita que o leitor entenda em uma leitura mais precisa que não se trata apenas de textos para provocar riso, mas de um conteúdo crítico em tom sarcástico, que busca provocar o riso por meio de um humor elaborado.

Seguindo esta linha de raciocínio, concordamos com a concepção de texto no viés interacionista proposto por Koch, em que tanto locutor quanto interlocutor participam ativamente na construção de sentido de texto. Segundo esta concepção de linguagem:

[...] a compreensão deixa de ser entendida como simples 'captação' de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultado de uma codificação do emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (Koch, 2011, p.17).

Segundo Koch, no processo de comunicação o texto não produz sentido por ele mesmo, ele sempre ocorre em uma situação interacional em que os participantes vão adequar-se ao contexto comunicativo:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (Koch, 2014, p.13).

Corroborando com esta tese, Irandé Antunes nos alerta para a questão da textualidade, finalidade e intencionalidade comunicativa afirmando que:

a textualidade não ocorre de maneira abstrata, mas acontece sob a forma concreta de textos, linguística e socialmente tipificados. Recorremos a um texto com alguma pretensão comunicativa, ou seja, todo texto é expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade funcional, no sentido de que a ele recorremos com finalidade, com um objetivo específico. Assim, tudo que falamos tem uma intenção (Antunes, 2010, p. 30-31).

Assim, ao propormos o trabalho com o gênero charge, buscamos possibilidades de leituras crítico-reflexivas em que os discentes percebam a intencionalidade na situação apresentada no texto multimodal chargístico, em que os alunos ativem uma leitura interativa que envolva os seus conhecimentos prévios, seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos linguísticos diante das práticas sociais nas quais os educandos são remetidos pelas temáticas nas charges que trazem uma dada problemática social a ser resolvida ou quiçá,

pelo menos, questionada pelos sujeitos leitores críticos e cidadãos conscientes do lugar em que ocupam na sociedade e no mundo.

Diante do exposto, ressaltamos que para desenvolver a competência leitora de modo proficiente da leitura de textos no gênero charge, é primordial a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, neste sentido, para se alcançar uma compreensão textual eficaz e produtiva concordamos com Kleiman que defende a ideia de que

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado (Kleiman, 2013, p. 30).

No aprofundamento da pesquisa vamos procurar amadurecer a ideia de que o ato de ler não é uma mera codificação de letras, imagens, símbolos ou signos, pois o texto não deve ser interpretado e compreendido na sua superficialidade, ao contrário, deve ser explorado em toda a sua dimensão interativa do emissor para com o receptor/interlocutor, e, nesse processo são feitas inferências, hipóteses, deduções lógicas (muitas vezes baseado nas realidades vividas pelo receptor da mensagem) capazes de provocar no leitor a habilidade de argumentar e se posicionar criticamente diante de diferentes temáticas e diferentes situações comunicativas em questão.

Além disso, esperamos que os discentes reconheçam o principal propósito comunicativo do gênero textual charge, identificando de modo preciso o objetivo principal desta modalidade textual que é de criticar e promover uma reflexão por meio do humor, da ironia e do sarcasmo diante de temáticas que geram uma problemática social em assuntos relevantes. No caso deste trabalho, ressaltamos que a problemática em questão é a temática do racismo e iremos propor que os discentes observem e reconheçam que, infelizmente, a sociedade brasileira é atingida pela prática inexplicável e desumana do racismo em vários setores e ambientes da sociedade.

A presente pesquisa tem como objetivo geral desenvolver uma proposta de intervenção didática a partir do trabalho com os multiletramentos no gênero charge, no intuito de tornar os alunos, das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, leitores mais críticos e atuantes diante das problemáticas sociais surgidas em questão. No caso, propomos a temática da análise de charges antirracistas para que os discentes sejam provocados a obterem um conhecimento crítico e se conscientizarem de que o racismo é uma prática desumana que deve ser extirpada da sociedade.

A proposta tem como objetivos específicos: fazer os discentes tornarem-se leitores mais críticos percebendo não apenas o humor, mas, principalmente, a crítica social presente nas charges com temáticas antirracistas; conscientizar os discentes de que as temáticas do gênero charge, muitas vezes, fazem parte do seu cotidiano e eles devem se posicionar como cidadãos

críticos diante da problemática em questão; provocar, nos alunos, o entendimento do texto multimodal, mostrando e explicando como ocorre o funcionamento da intencionalidade do emissor da mensagem, por meio da linguagem verbal e não verbal, bem como o emprego da ironia, o jogo semântico de palavras e/ou outras figuras de linguagem encontradas nos textos chargísticos; compreender as características do gênero charge, as condições de produção, a finalidade, o suporte e a estrutura composicional, bem como as relações de sentido estabelecidas entre autor/ leitor/interlocutor; fazer com que os alunos adquiram a capacidade de ler as charges correlacionando com o que acontece na sua vida social; entender a crítica social presente nas charges por meio do humor e despertar o seu ponto de vista crítico; constatar que o sarcasmo (riso por meio da zombaria) esconde sérias críticas em relação a algumas temáticas sociais, como por exemplo a temática do racismo que aparece em diversas situações do cotidiano das pessoas.

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira:

No capítulo I, apresentamos a fundamentação teórica e os autores que embasam a pesquisa no que diz respeito aos gêneros textuais e discursivos e ao gênero charge.

No capítulo II, apresentamos autores que respaldam a ideia da defesa por uma educação antirracista na sociedade brasileira.

No capítulo III, continuamos o debate na luta por uma educação antirracista, ressaltando a questão dos estereótipos e do silenciamento; analisamos criticamente a Lei n.º 10.639, de janeiro de 2003; apontamos o tratamento dado ao gênero charge na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e, ao final, trazemos a proposta de análise de uma charge sob a perspectiva antirracista e sociointeracionista.

No capítulo IV, abordamos a metodologia da pesquisa e a proposta de intervenção didática para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II.

## **1 GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS E MULTIMODALIDADE**

O conceito de gêneros textuais e discursivos é fundamental para compreendermos a diversidade de formas de comunicação que existem em nossa sociedade. Essa abordagem, que tem suas raízes na linguística, busca analisar os diferentes tipos de textos que produzimos e encontramos em nosso cotidiano, indo além das categorias tradicionais, como narração, descrição e argumentação. O entendimento dos gêneros textuais e discursivos nos permite não apenas reconhecer as características específicas de cada tipo de texto, mas também compreender o contexto social, cultural e histórico em que eles se inserem (Ramires, 2005).

Nos tempos atuais não há como não se comunicar por meio de textos escritos ou orais sem fazer referência aos gêneros e tipologias textuais que são conceitos que já estão arraigados no processo de comunicação humana e nas práticas sociais da sociedade, sendo que as pessoas se comunicam de uma maneira interativa por meio de diferentes textos orais e escritos, nos quais estão inseridos uma imensa gama de gêneros textuais que vão se adequar ao seu contexto comunicativo em questão.

### **1.1 Conceito de gêneros textuais e discursivos**

Os gêneros textuais são formas específicas de linguagem que são reconhecidas e utilizadas em práticas sociais específicas. Eles são manifestações linguísticas recorrentes em nossa vida cotidiana, como cartas, artigos acadêmicos, notícias, receitas, e-mails, entre outros. Cada gênero textual possui características próprias, como estrutura, vocabulário e estilo, que são adequadas às suas finalidades comunicativas. Por outro lado, os gêneros discursivos são construções mais amplas, englobando não apenas o texto em si, mas também o contexto social em que ele é produzido e interpretado. Assim, o gênero discursivo abrange não apenas as características formais do texto, mas também os objetivos comunicativos, as relações de poder, as normas sociais e as expectativas culturais que influenciam a produção e a recepção desse texto (Dionisio, 2005).

Sendo assim, a relação entre gêneros textuais e discursivos é intrínseca. Os gêneros textuais são exemplos concretos de como os gêneros discursivos se manifestam na prática. Cada gênero textual é um reflexo das convenções sociais e das normas que regem a comunicação em uma determinada esfera social. Ao mesmo tempo, os gêneros discursivos fornecem o contexto mais amplo no qual os gêneros textuais são produzidos e interpretados. Cada gênero textual apresenta características próprias que o distinguem dos demais. Por exemplo, um artigo de

opinião possui uma estrutura específica, com introdução, desenvolvimento e conclusão, além de um tom argumentativo. Por outro lado, uma receita culinária tem uma estrutura diferente, com ingredientes, modo de preparo e dicas culinárias. As características formais de um gênero textual são determinadas pelas expectativas sociais e comunicativas associadas a esse tipo de texto (Marcuschi, 2002).

A variedade de gêneros textuais e discursivos é imensa e reflete a complexidade das interações humanas. Além dos exemplos mencionados, há gêneros textuais como contratos, propagandas, piadas, diálogos, relatórios científicos, blogs, postagens em redes sociais, entre outros. Cada um desses gêneros desempenha um papel específico em diferentes contextos sociais e comunicativos. Os gêneros textuais desempenham uma função social crucial, pois são instrumentos de comunicação que permitem a interação entre os membros de uma sociedade. Eles facilitam a transmissão de informações, a expressão de sentimentos, a persuasão, a negociação e outras formas de interação verbal. Além disso, os gêneros textuais são veículos para a construção e transmissão de conhecimento, cultura e valores dentro de uma comunidade.

A função social dos gêneros discursivos está relacionada à sua capacidade de organizar e orientar as práticas comunicativas em uma sociedade. Os gêneros discursivos ajudam a estabelecer normas e expectativas sobre como os textos devem ser produzidos e interpretados em diferentes contextos. Eles refletem e reproduzem as relações de poder, as hierarquias sociais e as dinâmicas culturais presentes em uma comunidade. Uma abordagem crítica dos gêneros textuais e discursivos envolve a reflexão sobre como esses elementos estão relacionados às estruturas de poder e às desigualdades sociais. A linguagem não é neutra, e os gêneros textuais muitas vezes refletem e perpetuam ideologias dominantes. Portanto, uma análise crítica dos gêneros textuais e discursivos busca questionar as normas estabelecidas, identificar viés ideológico e promover uma comunicação mais inclusiva e equitativa (Marcuschi, 2002).

O reconhecimento dos diferentes gêneros textuais e discursivos é fundamentado nas três dimensões previamente destacadas, que englobam: a) conteúdo temático, b) construção composicional e c) estilo. No que diz respeito ao primeiro aspecto, conforme discutido por Rodrigues (2005), pode-se compreendê-lo como os objetos do discurso, abordando o que é efetivamente tratado na comunicação textual. A segunda dimensão refere-se à estrutura formal propriamente dita, sendo que, de acordo com as ideias de Bakhtin (1997), em alguns gêneros, como os documentos oficiais, essa estrutura pode apresentar maior padronização. Por fim, a terceira dimensão engloba considerações individuais relacionadas à seleção e opção linguísticas, como vocabulário, estruturas frasais e preferências gramaticais. Bakhtin (1997) destaca que, embora nem todos os gêneros reflitam a individualidade, os gêneros literários, em

particular, tendem a ser mais propícios à manifestação subjetiva. Conforme afirma Bakhtin (1997, p. 284):

o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal.

Ao examinarmos essas dimensões, é imperativo considerar as condições sócio-históricas, incluindo o contexto temporal e espacial, bem como o conjunto de participantes que empregam o enunciado em questão, juntamente com suas intenções. Segundo a perspectiva bakhtiniana, os gêneros são concebidos como práticas sociocomunicativas moldadas historicamente, influenciadas por fenômenos sociais e intrinsecamente dependentes da situação comunicativa em que são enunciados.

Essa abordagem implica que, durante a interação, seja oral ou escrita, recorreremos a um gênero específico. Apesar de ser inerente a cada situação discursiva, o gênero revela a necessidade dos participantes envolvidos, a vontade do enunciador e a intenção do falante. Em outras palavras, o gênero é determinado pela esfera discursiva e está presente em toda atividade comunicativa humana, representando as formas específicas de expressão e interação em cada situação particular. Conforme Bakhtin (2003, p. 268) salienta, os gêneros "refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social".

Além disso, concordamos com a ideia de Marcuschi de que é impossível se comunicar verbalmente sem utilizar algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto.

Diante disso, é fundamental que o professor dos anos finais do Ensino Fundamental trabalhe com os gêneros textuais, pois como preconiza a BNCC na sua competência 5 específica para o Ensino Fundamental, o educador deve preparar o aluno para: “empregar nas interações verbais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso / gênero textual.” Diante disso, Marcuschi (2008, p.155) afirma que: “Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas e teóricas.”

Sob esta ótica, corroborando com esta tese, Bakhtin (2003, p.268) afirma que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a

história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.”

Diante do exposto, constata-se que o professor deve desenvolver nos alunos competências para que eles saibam utilizar a comunicação e interagir socialmente nos diferentes contextos de manifestação da linguagem encontrados no seu cotidiano. Deste modo, pode-se pensar em situações comunicativas desde as mais complexas as mais simples, e o educando deve entender que até mesmo uma cédula de dinheiro é um gênero textual, pois tem o seu propósito comunicativo e sua finalidade (objetivo) na sociedade, que no caso é tornar a pessoa apta a comprar algo e fazer transações financeiras.

Seguindo esta linha de raciocínio, sob a perspectiva do letramento, concordamos mais uma vez com os argumentos de Marcuschi (2010, p.25) o qual afirma que: “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramentos e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. Dessa maneira, ratificando o pensamento de Marcuschi, podemos imaginar uma situação em que um indivíduo analfabeto sabe fazer uso de cédulas de dinheiro e usa o caixa eletrônico para fazer transações bancárias, este indivíduo é considerado letrado, pois sabe utilizar o valor do dinheiro e fazer uso adequado da mesma forma que os mais alfabetizados e escolarizados.

Além disso, Soares (2003, p.38) afirma que: o letramento é o “resultado da ação de ‘letrar-se’, ou seja, seria, além do aprendizado da leitura e da escrita, a apropriação dessas. Da mesma forma acontece com os usos da tecnologia, pois não basta apenas conhecer, mas sim apropriar-se dela, para que assim o indivíduo seja considerado letrado, isto é, o sujeito letrado é aquele que utiliza da leitura e da escrita, socialmente, de maneira constante.”

Por outro lado, Bronckart, ao retomar teorias de Vygotsky e Bakhtin, adota uma perspectiva distinta, centrando-se no interacionismo sócio discursivo. Nesse paradigma, a linguagem emerge da diversidade e complexidade das práticas sociais, resultando em adaptações linguísticas que geram diferentes espécies de textos. Para Bronckart (2003, p. 72), "os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos". Essa articulação propicia a ocorrência de textos de diversas espécies, dada a variedade de situações, enquanto as esferas sociais favorecem a manifestação de espécies de textos similares, configurando os gêneros.

No entendimento de Bronckart, as produções linguísticas estão intrinsecamente relacionadas à atividade humana, demandando a delimitação das ações de linguagem na

atividade coletiva. Dessa perspectiva, uma ação de linguagem exige a mobilização dos gêneros de textos. Apesar de Bronckart não considerar os gêneros como objetos diretos de análise, centrando-se nos textos, ele utiliza a metáfora do "folhado textual" para explicitar a organização interna do texto. Contudo, ele ressalta que essa distinção de níveis de análise visa desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição proposta por ele baseia-se na constatação do caráter hierárquico, pelo menos parcialmente, de qualquer organização textual (Bronckart, 2003, p. 119).

As três camadas do folhado textual, segundo Bronckart, se resumem da seguinte forma: a infraestrutura geral do texto, considerada o nível mais profundo, é constituída pelo plano geral, que engloba a organização do conteúdo temático, as articulações entre tipos de discurso e as relações entre tipos e sequências. Essa abordagem proporciona uma compreensão mais aprofundada da complexidade das interações linguísticas e da forma como os gêneros emergem e se desenvolvem dentro do contexto das práticas sociais.

Essa primeira camada representa uma reelaboração de ideias apresentadas por Adam (1993), à medida que Bronckart retoma as sequências textuais, atribuindo-lhes um estatuto discursivo. Os mecanismos de textualização, situados em um nível intermediário, desempenham um papel crucial no estabelecimento da coerência temática, que se manifesta através dos organizadores textuais. Essa manifestação ocorre por meio dos mecanismos de conexão e coesão. Por outro lado, os mecanismos enunciativos, situados em um nível superficial, são responsáveis por manter a coerência pragmática do texto, explicitando posicionamentos enunciativos, como a inserção de vozes nos textos e modalizações.

Numa análise mais detalhada, percebe-se que os dois primeiros conceitos fundamentais para a estrutura do folhado textual estão enraizados em concepções originárias da Linguística Textual e da Gramática Tradicional. Essa origem explica o motivo pelo qual os seguidores do Interacionismo Sócio discursivo adotam a nomenclatura "Gêneros de Texto", em contraste com a terminologia utilizada por Bakhtin.

## **1.2 História dos gêneros textuais e discursivos**

A história dos gêneros textuais e discursivos está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação ao longo do tempo. A compreensão desses conceitos envolve não apenas uma análise das formas específicas de expressão verbal, mas também uma investigação das mudanças sociais, tecnológicas e culturais que moldaram a diversidade de práticas comunicativas. Nos estágios iniciais da humanidade, a comunicação era

principalmente oral. As primeiras formas de linguagem eram provavelmente gestuais e vocalizações simples. A transmissão de conhecimento e histórias acontecia por meio de narrativas orais, marcando o início das práticas discursivas. Embora não existissem gêneros textuais no sentido estrito, as interações sociais moldaram as primeiras formas de comunicação (Santos, 2021).

Com o advento da escrita, por volta de 3500 a.C., as sociedades antigas foram capazes de registrar e preservar informações de maneira mais duradoura. Isso deu origem a formas iniciais de gêneros textuais, como inscrições em tabuletas de argila, hieróglifos e pergaminhos. A escrita possibilitou o surgimento de gêneros literários, como epopeias, mitos e relatos históricos, que eram muitas vezes influenciados por tradições culturais e religiosas.

A invenção da prensa móvel por Johannes Gutenberg, no século XV, revolucionou a produção de textos e teve um impacto significativo na disseminação da informação. Isso deu origem aos primeiros jornais e panfletos, marcando o início dos gêneros jornalísticos. Notícias, editoriais e resenhas tornaram-se formas estabelecidas de comunicação escrita, influenciando a opinião pública e a formação de uma esfera pública. Durante o Iluminismo, nos séculos XVII e XVIII, houve uma valorização crescente da razão, da ciência e da educação. Isso se refletiu na consolidação de gêneros acadêmicos, como ensaios, dissertações e artigos científicos. A produção de conhecimento tornou-se mais formalizada, com normas específicas para a apresentação e argumentação (Bezerra, 2000).

Ao longo do século XIX, com o avanço da Revolução Industrial e o aumento da alfabetização, novos gêneros textuais e discursivos surgiram. A literatura popular, os folhetins, as cartas pessoais e os discursos políticos tornaram-se proeminentes. A diversidade dessas formas de comunicação refletia a complexidade da sociedade em rápida transformação.

No século XX, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, como o rádio, cinema e televisão, trouxe consigo novos gêneros discursivos. Os discursos políticos agora podiam alcançar massas de maneira mais eficaz, enquanto os dramas televisivos e os documentários moldavam a narrativa cultural de uma sociedade cada vez mais globalizada. Com a ascensão da era digital no final do século XX e início do século XXI, os gêneros textuais e discursivos continuaram a evoluir. As redes sociais, blogs e plataformas online introduziram formas de comunicação mais instantâneas e interativas. Tweets, posts, memes e vídeos online se tornaram gêneros textuais distintos, desafiando as definições tradicionais e influenciando a maneira como nos comunicamos.

### **1.3 Condições de produção: tempo - momento histórico, local, interlocutores, circulação**

As condições de produção constituem um elemento fundamental na análise dos gêneros textuais e discursivos, delineando o contexto em que os textos são concebidos, difundidos e interpretados. Essas condições abrangem uma gama de fatores intrincadamente entrelaçados, tais como o tempo e momento histórico, o local, os interlocutores envolvidos e a circulação dos gêneros. Uma exploração profunda desses aspectos é essencial para a compreensão plena das nuances que permeiam a linguagem e sua expressão nos diferentes contextos sociais e culturais ao longo do tempo.

O tempo, enquanto dimensão das condições de produção, influencia significativamente a natureza dos textos. Cada período histórico é caracterizado por peculiaridades sociopolíticas, culturais e tecnológicas que moldam as formas de comunicação. Na antiguidade, por exemplo, a comunicação oral predominava, marcada por narrativas transmitidas de geração em geração. Com o advento da escrita, por volta de 3500 a.C., registram-se os primeiros indícios de gêneros textuais, como inscrições em tabuletas de argila e pergaminhos, refletindo a emergência de formas mais duradouras de comunicação. Em momentos de guerra, como durante a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, os textos produzidos são permeados por urgência, reflexo do clima tenso e da necessidade de informar, mobilizar ou persuadir. Já em períodos de paz e estabilidade, os gêneros textuais podem assumir características mais reflexivas e contemplativas. As mudanças nas condições econômicas, sociais e tecnológicas também desempenham papel crucial, como evidenciado pela Revolução Industrial, que viu o surgimento de novos gêneros jornalísticos, alavancados pela disseminação da imprensa (Greco, 2017).

A Revolução Industrial, ao longo do século XIX, alterou significativamente as condições de produção textual. O aumento da alfabetização, a produção em massa e a expansão dos jornais moldaram não apenas a forma como as notícias eram comunicadas, mas também o surgimento de novos gêneros, como romances serializados e literatura de folhetim. O acesso ampliado à educação no século XIX e XX contribuiu para o desenvolvimento de gêneros acadêmicos mais formalizados, como artigos científicos e dissertações. O século XX testemunhou transformações radicais, como as duas Guerras Mundiais, a Guerra Fria e a ascensão da tecnologia. O desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, introduziu novos gêneros discursivos e influenciou a política, a cultura e a sociedade em grande escala. A explosão tecnológica no final do século XX, com o advento da internet, redefiniu completamente as condições de produção, inaugurando uma era de comunicação globalizada e instantânea (Bonini, 2001).

O contexto geográfico e cultural, como parte integral das condições de produção,

desenha uma paleta rica de influências sobre os gêneros textuais. Cada região possui suas próprias normas linguísticas, valores culturais e práticas comunicativas. O local de produção de um texto contribui para a construção de sua identidade, refletindo as peculiaridades linguísticas e a cosmovisão específica daquela área geográfica.

Os textos produzidos em contextos urbanos, por exemplo, podem diferir substancialmente daqueles originados em áreas rurais. Isso se deve não apenas às diferenças linguísticas, mas também às experiências de vida distintas, perspectivas culturais e temas que são mais relevantes em determinados ambientes. Além disso, o contexto socioeconômico de uma região influencia diretamente a produção textual, com áreas mais desenvolvidas tendendo a produzir textos com maior sofisticação linguística e uma gama mais ampla de temas (Fuza, 2011).

A diversidade cultural também se manifesta na escolha de línguas e dialetos. Em regiões com múltiplos idiomas, a seleção linguística reflete não apenas preferências individuais, mas também dinâmicas sociais e políticas. Em contextos multiculturais, os textos podem se tornar espaços de convergência e negociação de identidades.

Os interlocutores, ou seja, os participantes do ato comunicativo, são peças-chave nas condições de produção. A relação entre o produtor do texto e sua audiência desempenha um papel determinante na escolha de registro de linguagem, no tom do discurso e até mesmo nos temas abordados. A comunicação varia substancialmente dependendo se os interlocutores são especialistas em um campo específico, leigos, colegas de trabalho, amigos, autoridades ou membros de comunidades específicas. O entendimento das características demográficas, sociais e psicológicas dos interlocutores é essencial para a eficácia da comunicação. Por exemplo, uma carta formal enviada a um empregador seguirá convenções específicas, enquanto uma mensagem informal trocada entre amigos adotará uma abordagem mais casual. A capacidade de adaptação do produtor de texto ao seu público é crucial para a eficácia da comunicação (Koche, 2017).

A relação de poder entre os interlocutores também é um elemento crucial nas condições de produção. Textos produzidos por figuras de autoridade, como líderes políticos ou especialistas em um campo, muitas vezes carregam uma carga persuasiva ou informativa mais pronunciada. Por outro lado, textos produzidos por grupos marginalizados podem se tornar formas de resistência, desafiando narrativas dominantes e reivindicando espaço na esfera pública. A circulação dos gêneros textuais, como dimensão central das condições de produção, está intrinsecamente ligada aos meios de comunicação disponíveis em um determinado momento histórico. A forma como os textos são distribuídos e consumidos na sociedade é um

reflexo direto das tecnologias disponíveis e das dinâmicas culturais da época (Koche, 2017).

Ainda segundo Koche (2017), ao longo da história, os manuscritos eram a principal forma de circulação dos textos. A produção era muitas vezes restrita a círculos acadêmicos ou religiosos, e a disseminação era limitada. Com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg no século XV, os livros e jornais começaram a ser produzidos em maior escala, tornando-se mais acessíveis às massas. Essa transformação influenciou não apenas a circulação dos gêneros, mas também a democratização do conhecimento.

O século XX trouxe consigo uma revolução nos meios de comunicação, com o rádio, a televisão e o cinema assumindo papéis proeminentes na circulação dos gêneros discursivos. Os discursos políticos, por exemplo, agora podiam alcançar audiências massivas, moldando a opinião pública e influenciando a formação de identidades nacionais.

A era digital, iniciada nas últimas décadas do século XX, trouxe mudanças ainda mais profundas. A internet e as redes sociais redefiniram radicalmente a forma como os textos circulam. Blogs, plataformas de compartilhamento de vídeos, redes sociais e fóruns online proporcionaram a qualquer pessoa a capacidade de produzir e disseminar conteúdo. Essa democratização da produção textual tem implicações significativas para a diversidade de vozes na esfera pública. Contudo, a facilidade de circulação na era digital também apresenta desafios, como a disseminação de informações falsas e a polarização de opiniões. A velocidade e o alcance global da circulação online exigem uma avaliação crítica constante das fontes e conteúdo, destacando a importância de habilidades de leitura crítica e alfabetização midiática na sociedade contemporânea (Santos, 2021).

Em síntese, as condições de produção exercem um papel fundamental na configuração dos gêneros textuais e discursivos ao longo do tempo e espaço. A interseção complexa entre o tempo, o local, os interlocutores e a circulação dos gêneros oferecem um terreno fértil para a compreensão da dinâmica da linguagem em sociedade. A evolução histórica revela não apenas transformações nas formas de comunicação, mas também as maneiras pelas quais os textos são utilizados para construir significados, influenciar opiniões e refletir as complexidades das sociedades humanas. À medida que navegamos por um mundo cada vez mais digital, a reflexão contínua sobre as condições de produção é essencial para uma compreensão aprofundada da linguagem e sua manifestação multifacetada nos gêneros textuais e discursivos contemporâneos.

Sob essa ótica, para Chartier (1998: 88-91):

O novo suporte do texto (a tela do computador) permite usos, manuseios e

intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (Chartier apud Rojo 2013, p.20)

Como dito acima, com o avanço das tecnologias o leitor passa a estar inserido em um outro tipo de comunicação, com mais liberdade e mais opções de interação com as informações que são transmitidas em uma dinâmica de leitura que possibilita uma gama de interpretações possíveis por um meio de um leque de opções para buscar novas informações, questionar ou confirmar sobre algo que já tem conhecimento, pois segundo Beaudouin (2002: 207) a internet por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos. Sendo assim,

esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente: chats, páginas, twits, posts, ezines, epulps, fanclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura – escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multisssemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar. (Rojo, 2013, p. 20)

#### **1.4 Dimensões genéricas: conteúdo temático, conteúdo composicional (estrutura) e estilo**

A dimensão do conteúdo temático refere-se ao cerne do que o texto comunica. Ela envolve a identificação dos temas, tópicos ou assuntos centrais abordados no texto. Cada gênero textual possui um conjunto específico de temas que são característicos e esperados dentro desse contexto. Por exemplo, em um artigo acadêmico, o conteúdo temático pode incluir teorias, métodos de pesquisa e resultados, enquanto em uma poesia, os temas podem girar em torno de emoções, experiências pessoais ou reflexões filosóficas. Analisar o conteúdo temático de um texto implica não apenas na identificação dos tópicos abordados, mas também na compreensão das nuances, subtextos e mensagens subjacentes. Além disso, a identificação dos temas pode revelar a intenção comunicativa do autor e a adequação do texto ao gênero específico em que está inserido (Ribeiro, 2020).

Para Sarmiento (2020), a dimensão do conteúdo composicional refere-se à organização estrutural do texto. Ela abrange a disposição de partes específicas, a sequência de informações, a coerência e a coesão textual. Cada gênero textual possui uma estrutura distintiva que se alinha com suas convenções comunicativas. Por exemplo, um texto argumentativo pode apresentar uma estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão, enquanto um relato pode seguir uma sequência cronológica de eventos. A análise da estrutura de um texto proporciona uma visão

sobre como as informações são apresentadas e organizadas para atingir objetivos específicos. Identificar as partes constituintes, como introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho, ajuda a compreender a lógica interna do texto e a forma como a mensagem é construída e transmitida.

A coesão e a coerência, elementos fundamentais na dimensão composicional, referem-se à conectividade interna do texto. A coesão trata da relação entre as partes do texto, usando elementos linguísticos, como pronomes, conectores e repetição, para criar uma continuidade. Já a coerência abrange a consistência e a clareza global do texto, garantindo que as informações sejam apresentadas de maneira lógica e compreensível.

A dimensão do estilo refere-se à expressão individual do autor e à escolha de recursos linguísticos que conferem uma qualidade única ao texto. O estilo engloba aspectos como o tom, o registro, a escolha vocabular, a sintaxe, a utilização de figuras de linguagem e a seleção de elementos estilísticos específicos. Cada autor imprime sua marca distintiva no texto por meio do estilo, conferindo uma voz singular à comunicação. O estilo é, muitas vezes, moldado pelas características do público-alvo, do contexto e do propósito comunicativo. Um discurso político, por exemplo, pode adotar um estilo mais formal e persuasivo, enquanto um post em uma rede social pode utilizar um estilo mais informal e interativo. A análise do estilo permite não apenas a compreensão da identidade do autor, mas também uma apreciação mais profunda das escolhas linguísticas que contribuem para a eficácia comunicativa do texto (Ribeiro, 2010).

Além das dimensões genéricas tradicionais, a noção de multimodalidade emerge como uma consideração crucial na análise contemporânea dos gêneros textuais. A multimodalidade reconhece que a comunicação não se limita apenas ao texto escrito, mas abrange uma variedade de modos semânticos, incluindo imagens, gráficos, vídeos, áudio e elementos interativos. A integração de diferentes modos de comunicação amplia as possibilidades expressivas e a capacidade de transmitir significados. Por exemplo, em um site de notícias online, o texto escrito pode ser complementado por imagens, vídeos e infográficos para enriquecer a narrativa e proporcionar uma compreensão mais abrangente do tópico. A análise da multimodalidade demanda a consideração não apenas das palavras, mas também da interação entre elementos visuais e sonoros, bem como sua influência na construção de significados (De Brito Silva, 2020).

Nessa perspectiva, Silva (2020 p.18) relata:

A multimodalidade é particularmente evidente em ambientes digitais, onde a convergência de mídias é uma característica intrínseca. Redes sociais, blogs, websites e plataformas online oferecem um cenário propício para a interação de diferentes modos comunicativos. Compreender a multimodalidade torna-se essencial para uma análise abrangente dos gêneros textuais contemporâneos, pois ela reflete a complexidade e a diversidade das formas de comunicação na era digital.

As dimensões genéricas, compreendendo conteúdo temático, conteúdo composicional (estrutura) e estilo, constituem um alicerce robusto para a análise de gêneros textuais e discursivos. Aprofundar-se nessas dimensões permite uma compreensão mais rica das escolhas linguísticas, estruturais e estilísticas que definem os textos em seus contextos específicos. A incorporação da multimodalidade amplia ainda mais essa análise, reconhecendo a diversidade de modos semânticos que contribuem para a riqueza da comunicação contemporânea. Em conjunto, essas dimensões oferecem ferramentas valiosas para explorar a complexidade e a evolução dinâmica dos gêneros textuais ao longo do tempo e nos variados cenários comunicativos.

### **1.5 O gênero charge**

A charge, como gênero artístico e satírico, possui raízes profundas na história da imprensa e da comunicação visual, remontando aos primórdios do século XIX na França. O termo "charge" deriva do francês "charger", que significa carregar ou exagerar. Sua evolução está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento da imprensa, da liberdade de expressão e da ascensão de tecnologias de impressão, como a litografia. O surgimento das charges na França, especialmente durante a primeira metade do século XIX, marcou o início de uma tradição que se expandiu globalmente. Artistas como Honoré Daumier e George Cruikshank foram pioneiros nesse gênero, utilizando a imprensa ilustrada para criar imagens satíricas que abordavam questões políticas, sociais e culturais da época. Desde então, as charges têm sido uma forma crucial de comentário social, apresentando críticas aguçadas através da linguagem visual (Cabral, 2022).

A charge, enquanto gênero, tem características distintas que a diferenciam de outras formas de expressão visual. Sua essência reside na capacidade de condensar críticas e observações satíricas sobre eventos atuais, figuras públicas e questões sociais em uma única imagem. Essa habilidade de síntese e o uso efetivo de elementos visuais fazem da charge um meio poderoso de comunicação, capaz de provocar reflexão e humor.

O conteúdo temático de uma charge geralmente se concentra em críticas políticas, sociais ou culturais. O artista, por meio de uma linguagem visual, busca transmitir mensagens satíricas sobre eventos contemporâneos. As figuras públicas frequentemente são alvos de caricaturas, e os temas abordados variam desde políticas governamentais até eventos cotidianos, sempre com um toque de humor e ironia. A composição de uma charge é marcada pela

habilidade de síntese e pela disposição estratégica dos elementos visuais. Em uma única imagem, o artista precisa transmitir uma mensagem clara e impactante. Elementos como caricaturas, objetos simbólicos, balões de fala e legendas são empregados para construir a narrativa visual. A disposição desses elementos visa guiar o olhar do espectador de maneira eficaz, permitindo uma compreensão rápida e precisa da mensagem (Gonçalves, 2017).

O estilo das charges é uma parte essencial de sua identidade. Caracterizado pela estilização e exageração de traços, o estilo permite uma rápida identificação de personalidades públicas e a ênfase nas características satíricas. A simplificação visual e o uso criativo de elementos simbólicos contribuem para a força expressiva do gênero. A estilização dos elementos visuais é fundamental para enfatizar as características satíricas e criar um impacto visual imediato.

A história das charges remonta à segunda metade do século XIX, quando a imprensa ilustrada começou a florescer. Na França, artistas como Honoré Daumier desempenharam um papel crucial nesse desenvolvimento, utilizando a litografia para criar ilustrações satíricas que abordavam questões sociais e políticas da época. Daumier, por exemplo, é conhecido por suas caricaturas de figuras públicas e suas representações críticas da monarquia e da sociedade francesa. A ascensão da imprensa ilustrada e das tecnologias de impressão ofereceu uma plataforma para a disseminação rápida e ampla das charges. Essas imagens satíricas tornaram-se ferramentas eficazes de crítica social, permitindo que artistas expressassem seus pontos de vista de maneira acessível a um público mais amplo. A popularidade das charges cresceu, expandindo-se para outros países e adaptando-se às particularidades culturais e políticas locais (Gonçalves, 2017).

Ao longo do tempo, as charges também desempenharam um papel significativo em momentos-chave da história. Durante as guerras, por exemplo, os artistas utilizaram charges para satirizar líderes políticos e comentar sobre os eventos em andamento. No século XX, a charge político-social se tornou uma forma estabelecida de crítica, influenciando a opinião pública e moldando a percepção de eventos importantes.

Neste viés, as diferentes abordagens temáticas da charge são variadas e abrangem desde críticas políticas e denúncias sociais até sátiras do cotidiano e do comportamento humano. A charge pode ser utilizada como uma forma de protesto contra injustiças sociais, corrupção política ou abusos de poder. Além disso, a charge também pode explorar aspectos humorísticos do cotidiano, como situações engraçadas ou comportamentos estereotipados. Dessa forma, a charge abrange uma ampla gama de temas e permite ao chargista expressar sua visão crítica ou humorística sobre diferentes aspectos da realidade (Silva, 2020).

No cenário atual, as charges continuam a desempenhar um papel relevante na sociedade contemporânea. Com o advento das mídias digitais e das redes sociais, a disseminação de charges tornou-se ainda mais rápida e global. Artistas têm a capacidade de compartilhar suas criações com um público vasto instantaneamente, ampliando o alcance e a influência desse gênero (Oliveira, 2022).

Para Petrocchi (2022), as charges modernas refletem uma diversidade de temas, desde questões políticas e ambientais até tópicos culturais e sociais. A agilidade desse formato permite uma resposta imediata a eventos atuais, capturando a atenção do público e contribuindo para a discussão pública. Além disso, a linguagem visual das charges muitas vezes transcende barreiras linguísticas, tornando-as acessíveis a uma audiência global.

Deste modo, o papel social das charges permanece crucial na promoção do pensamento crítico e na sátira de poderes instituídos. Ao expor contradições e absurdos, as charges desafiam narrativas dominantes e oferecem uma perspectiva alternativa sobre eventos e personalidades. A liberdade artística inerente a esse gênero permite que artistas expressem opiniões ousadas e, por vezes, provocativas, contribuindo para um debate público dinâmico e plural.

### 1.5.1 A multimodalidade na charge

A multimodalidade na charge manifesta-se por meio de diversos elementos, cada um contribuindo para uma experiência mais rica. As imagens visuais continuam sendo a espinha dorsal da charge, com caricaturas, expressões faciais e cenários sendo explorados de maneira mais aprofundada. No entanto, agora há uma interação mais dinâmica entre essas imagens e a linguagem escrita. Os elementos textuais, como balões de fala, legendas e rótulos, são integrados de maneira coesa às imagens, proporcionando uma camada adicional de significado. Essa combinação de texto e imagem não apenas reforça a mensagem satírica, mas também permite uma compreensão mais completa da narrativa. A interação dinâmica entre esses modos semânticos desafia o espectador a interpretar as várias camadas de significado, contribuindo para uma experiência mais envolvente (Barbosa, 2021).

Corroborando com a ideia defendida acima, a multimodalidade na charge também expande a gama de elementos gráficos e estilísticos disponíveis para os artistas. Padrões visuais, cores, tipografia e outros recursos estilísticos podem ser manipulados de maneiras inovadoras para enfatizar pontos específicos ou criar atmosferas distintas. Essa diversidade de elementos contribui não apenas para a estética geral da charge, mas também para a intensificação de sua expressividade.

Seguindo essa linha de raciocínio, Barbosa (2021), relata que a experiência do espectador é ampliada pela multimodalidade na charge. A combinação de elementos visuais e textuais oferece diferentes pontos de entrada para a compreensão da mensagem, atendendo a uma variedade de estilos de aprendizado e perspectivas. A diversidade de elementos multimodais aumenta o engajamento do espectador, criando uma experiência mais envolvente que incentiva a reflexão e a interação.

A adaptação à era digital desempenhou um papel crucial na disseminação da multimodalidade na charge. Em plataformas online e mídias sociais, as charges multimodais podem ser compartilhadas rapidamente, atingindo audiências globais. A facilidade de compartilhamento digital também facilita a incorporação de elementos multimodais interativos, como animações ou vídeos curtos, adicionando uma dimensão extra à experiência do espectador. No entanto, essa evolução também traz consigo desafios e considerações éticas. A sobreposição de texto e imagem exige uma escolha cuidadosa de elementos para evitar ambiguidades ou interpretações equivocadas. A complexidade da multimodalidade pode aumentar o risco de mal-entendidos, exigindo que os artistas considerem cuidadosamente seu público-alvo e o contexto cultural em que suas charges serão recebidas (Jacques, 2021).

Além disso, a responsabilidade associada ao uso de elementos visuais e textuais em uma charge torna-se essencial. A sátira, por natureza, é provocativa, mas os artistas devem equilibrar a expressão criativa com uma consciência da possível ofensa ou interpretação prejudicial. O contexto cultural e político em que a charge é produzida e recebida desempenha um papel crucial na avaliação dessas questões éticas, já que a charge pode tratar de assuntos polêmicos e delicados de modo crítico e ao mesmo tempo satírico, discorrendo sobre várias áreas sociais: economia, política, esporte saúde e uma imensa variedade de temáticas sociais.

Assim, a multimodalidade na charge representa uma evolução essencial no gênero, proporcionando uma linguagem mais rica e dinâmica. A combinação de elementos visuais e textuais cria uma experiência mais completa para o espectador, ampliando a compreensão e o engajamento. No entanto, essa evolução demanda uma abordagem cuidadosa e ética, reconhecendo os desafios e as responsabilidades associadas à sobreposição de texto e imagem em um contexto satírico. Em um mundo digital e visualmente orientado, a multimodalidade na charge destaca-se como uma ferramenta poderosa para a comunicação satírica e a reflexão crítica sobre eventos e questões contemporâneas diante dos mais variados assuntos em que a sociedade está inserida.

### 1.5.2 A circulação da charge nos meios digitais

O surgimento da era digital trouxe consigo uma transformação significativa na produção e circulação das charges. Plataformas online, mídias sociais e blogs permitiram que artistas atingissem audiências globais instantaneamente, ampliando drasticamente o alcance do gênero. A facilidade de compartilhamento digital, aliada à natureza visual da charge, tornou possível que essas obras atingissem públicos mais amplos e diversificados do que nunca. Uma das características mais proeminentes da circulação da charge nos meios digitais é a capacidade de compartilhamento rápido e global. Plataformas como Facebook, Twitter, Instagram e outras possibilitam que usuários compartilhem charges com apenas alguns cliques, alcançando audiências em todo o mundo. Esse fenômeno de viralização é particularmente notável quando as charges abordam eventos atuais, políticos ou questões sociais, permitindo que elas influenciem a opinião pública em uma escala global (Silva, 2021).

O compartilhamento rápido também contribui para a disseminação de charges que tratam de questões universais, transcendendo barreiras linguísticas e culturais. Artistas podem agora criar conteúdo que ressoa com públicos diversos, proporcionando uma compreensão compartilhada de temas relevantes em diferentes partes do mundo. Essa internacionalização da circulação da charge destaca o impacto potencialmente global desse meio de expressão.

A era digital proporciona um ambiente propício para a expressão visual, e a charge, sendo fundamentalmente uma forma de sátira visual, encontra-se em casa nesse cenário. A transição para o meio digital permitiu que artistas explorassem uma variedade de estilos e experimentassem com elementos multimodais. A integração de animações, vídeos curtos e outros recursos visuais interativos tornou as charges ainda mais dinâmicas e atrativas para o público digital. A capacidade de incorporar elementos visuais de maneira mais complexa não apenas enriquece a experiência do espectador, mas também oferece aos artistas uma gama mais ampla de ferramentas expressivas. Padrões visuais, cores, tipografia e outros recursos estilísticos podem ser manipulados de maneiras inovadoras para enfatizar pontos específicos ou criar atmosferas distintas. Essa diversidade de elementos contribui não apenas para a estética geral da charge, mas também para a intensificação de sua expressividade (Da Silva, 2019).

A circulação da charge nos meios digitais não é apenas sobre o compartilhamento passivo, ela também oferece oportunidades para interação direta e engajamento entre os artistas e seu público. Plataformas de mídia social permitem que os espectadores comentem, compartilhem e expressem suas opiniões sobre as charges de maneira imediata. Esse feedback instantâneo cria um ciclo de retroalimentação valioso, onde a resposta do público pode influenciar a produção futura de charges, tornando o processo criativo mais colaborativo. O

engajamento também pode se estender além das próprias plataformas de mídia social. Eventos online, como concursos de charges ou campanhas temáticas, proporcionam oportunidades para que artistas e espectadores participem ativamente da cultura da charge digital. A interatividade impulsiona a comunidade em torno das charges, promovendo uma participação ativa e um diálogo constante (De Oliveira, 2021).

Charges que abordam eventos atuais, políticos ou questões sociais podem se tornar rapidamente virais, moldando a conversa pública e influenciando a opinião popular. A capacidade de impacto rápido e amplo torna as charges digitais uma ferramenta eficaz para a crítica social e a conscientização sobre questões importantes. No entanto, essa influência não vem sem desafios. A rapidez com que as charges circulam online também pode levar a interpretações equivocadas ou descontextualizadas, especialmente quando o compartilhamento ocorre em grande escala. Isso destaca a importância de uma abordagem ética ao criar e compartilhar charges online, considerando o potencial impacto e as possíveis consequências.

Diante disso, as plataformas online proporcionam uma vitrine global para os artistas de charges, permitindo que eles alcancem públicos mais amplos e diversificados do que nunca. No entanto, essa transformação também demanda uma atenção cuidadosa aos desafios éticos, à interpretação correta das mensagens e à necessidade contínua de adaptação às dinâmicas do ambiente digital em constante evolução.

A capacidade de compartilhamento rápido e global, a natureza visual na era digital, a interatividade e o impacto político e social destacam-se como características distintivas da circulação da charge nos meios digitais. No entanto, esses aspectos positivos coexistem com desafios éticos, como a necessidade de evitar mal-entendidos, interpretar corretamente as mensagens e abordar as complexidades da viralização online. A internacionalização da circulação da charge destaca a capacidade desse meio de transcender fronteiras e contribuir para diálogos globais. No entanto, essa internacionalização também demanda uma sensibilidade cultural por parte dos artistas para garantir uma recepção positiva em diferentes contextos culturais.

## 2 A CHARGE COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Na contemporaneidade não temos como não abordar uma temática que há tempos remotos causava e ainda hoje causa enormes prejuízos à construção de uma sociedade justa, equitativa, solidária e igualitária. Essa temática, é a temática do Racismo, que, infelizmente, existe no nosso país desde o período colonial e ainda persiste na atualidade com a configuração de uma sociedade eurocêntrica, brancocêntrica que tem uma estrutura de poder que privilegia as pessoas da etnia branca.

Diante disso, acreditamos que a Educação Antirracista surge como uma resposta necessária e urgente para lidar com as persistentes desigualdades raciais presentes na sociedade. Definir e contextualizar essa abordagem educacional é inevitável para compreender o papel na transformação da mentalidade e na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Desse modo, a Educação Antirracista não se limita a simplesmente combater o racismo, ela busca desconstruir estruturas profundamente enraizadas, promover a valorização da diversidade étnico-racial e construir um ambiente educacional inclusivo. Contextualizar a Educação Antirracista implica reconhecer as raízes históricas do racismo e sua persistência na contemporaneidade. No Brasil, país marcado pela miscigenação, as desigualdades raciais são intrincadas em aspectos culturais, econômicos e sociais. A contextualização da Educação Antirracista considera a necessidade de romper com ideias preconcebidas, estigmatizações e discriminações que perpetuam a desigualdade racial (Miani, 2012).

Nesse viés, há que se desconstruir a ideia de que o Brasil por ser um país miscigenado nele não existe preconceito e discriminação contra a população negra, isso é uma grande ilusão, pois atos de injúria racial e racismo são manchetes rotineiras nos noticiários que são transmitidos nos diversos meios de comunicação do nosso país. Sob essa ótica, para defendermos a temática da Educação Antirracista consideramos que as contribuições de Munanga (2019) torna-se essencial para desafiar e desconstruir as concepções prejudiciais relacionadas à mestiçagem e à identidade negra. Ela oferece uma oportunidade de revisitar o passado, entender as raízes do preconceito racial e fomentar uma consciência crítica sobre a construção da identidade nacional no Brasil. Nesse sentido, Munanga afirma que:

no Brasil, a classificação racial dá ao mestiço uma posição e um lugar que nada tem a ver com as classificações norte americana e sul africana. Em primeiro lugar, trata-se de uma classificação racial cromática, ou seja, baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como nos Estados Unidos e na África do Sul. Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branca”. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devidas notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico. Seria o caso dos poucos e raros mestiços politicamente mobilizados e que se consideram negros para forjar a

solidariedade e a identidade política de todos os oprimidos (Munanga, 1999, p. 118-119).

Concordamos com a ideia defendida acima de que por fatores históricos e culturais a sociedade brasileira é levada a acreditar que pessoas negras com menos melanina na pele devem se identificar como pertencentes a etnia branca. Contudo, felizmente, ainda existem negros conscientes de suas raízes e origens que vão muito além da tonalidade da pele, e não aceitam o “branqueamento” que uma significativa parcela da sociedade economicamente e socialmente favorecida tenta “forjar” para todos.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos pensar que a noção de racismo está intrinsecamente ligada à compreensão do conceito de raça, conforme discutido pelo antropólogo Kabengele Munanga<sup>1</sup> (2003). O termo tem suas raízes nas ciências naturais, onde foi inicialmente utilizado no âmbito da Zoologia e Botânica para classificar as diversas espécies vegetais e animais. Ao longo do tempo, o conceito foi se expandindo para outros domínios semânticos, mas ganhou uma nova abordagem no século XVIII, quando os filósofos iluministas o utilizaram para designar aqueles que pertenciam a diferentes raças dentro da humanidade, introduzindo assim a ideia de classificação.

Assim, os conceitos e classificações têm um papel de extrema importância como ferramentas para operacionalizar o pensamento, conforme aponta Munanga (2003). Infelizmente, o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças, embora inicialmente destinados a categorizar, acabaram por contribuir para uma operação de hierarquização que fundamentou o caminho para o racismo. Conforme argumenta o antropólogo, na contemporaneidade, o conceito de raça perdeu seu caráter biológico, tornando-se impregnado por uma conotação ideológica que envolve relações de poder e dominação. Embora a biologia sustente a inexistência científica de raça, o termo persiste como uma realidade social e política, sendo considerado uma construção sociológica e uma categoria social que perpetua a dominação e a exclusão.

Além disso, o estudo de Daiane Duprat Serrano e colaboradores, "O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Contexto Escolar: Percepções de Professores/as acerca

---

<sup>1</sup> Kabengele Munanga (Bakwa Kalonji, 22 de junho de 1942) é um antropólogo e professor brasileiro-congolês. É especialista em antropologia da população afro-brasileira, atentando-se a questão do racismo na sociedade brasileira. Kabengele é graduado pela Universidade de Lubumbashi (1969) e doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo (1977). Em 1980 estabeleceu-se no Brasil para assumir a cadeira de Antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi professor de antropologia da faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, vice-diretor do Museu de Arte Contemporânea, diretor do Museu de Arte Contemporânea, diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia e do Centro de Estudos Africanos da USP. Desde de 2014 é professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Kabengele foi agraciado com a Ordem do Mérito Cultural em 2002. (pt.wikipedia.org/wiki/Kabengele\_Munanga)

da Implementação da Lei nº 10.639 de 2003" (2019), destaca a implementação da legislação que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Essa legislação é um marco importante na promoção da Educação Antirracista, proporcionando uma base legal para a incorporação de conteúdos que valorizam a diversidade cultural e histórica do povo negro dentro das escolas brasileiras. Neste sentido, a implementação da educação antirracista também requer uma abordagem reflexiva e contínua. Isso significa que as práticas pedagógicas, os currículos e as políticas educacionais devem ser constantemente revisados e ajustados à medida que a sociedade progride nestas questões. Além disso, a formação contínua de professores e profissionais da educação é fundamental para garantir que eles estejam preparados para lidar com as demandas de uma educação antirracista (Lopes, 2014).

Seguindo essa perspectiva, a abordagem antirracista também destaca a importância do diálogo e do enfrentamento de situações de conflito. Isso envolve a criação de espaços seguros para discussões sobre questões raciais, permitindo que os alunos expressem suas experiências e perspectivas. O diálogo aberto e respeitoso é uma ferramenta poderosa para promover a compreensão mútua e combater preconceitos arraigados. Em uma análise detalhada das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, juntamente com o parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, datado de 10 de março de 2004, constatamos que, entre os propósitos delineados, destaca-se a asseguarção do direito igualitário ao conhecimento das histórias e culturas que constituem a identidade brasileira.

Por outro lado, nesse mesmo viés, o racismo na sociedade brasileira, conforme explica Cavalleiro (2005), se manifesta por meio de uma lógica de segregação embasada em preconceitos e discriminações raciais presentes em diversas instituições sociais, incluindo escolas, igrejas, meios de comunicação e, principalmente, nas estruturas familiares. Essa prática não apenas representa uma violação individual, mas também, em termos coletivos, perpetua a desigualdade na vida cotidiana da população negra, onde a cor é explicitamente associada à disparidade. Conforme argumenta Cavalleiro:

mesmo considerando as mudanças sociais ocorridas no decorrer do século XX, a situação da população negra brasileira permanece pouco alterada, sendo reproduzido um quadro de condição social aviltante e degradada em função do racismo contra esse grupo humano (Cavalleiro, 2005, p.66).

Sendo assim, as repercussões da desigualdade entre pessoas brancas e negras no Brasil são evidentes em diversos setores, incluindo a economia, o acesso à educação, à saúde, à moradia e a exposição à violência. E para ratificar essa ideia, Almeida (2019) destaca que o

racismo é estrutural na sociedade brasileira, integrando-se à organização econômica e política e refletindo-se nas interações cotidianas. Ele fornece o sentido e a lógica para a reprodução das desigualdades e da violência, resultando da relação intrínseca entre racismo e economia. Nesse sentido, o autor ainda defende que a educação antirracista precisa de auto insubordinações criativas para perseverar, pois o racismo estrutural ainda persiste em nossa sociedade.

Por isso, diante dessa realidade, a Educação Antirracista deve propor um currículo escolar fundamentado na interculturalidade, que promova o diálogo entre os sujeitos culturais sem subordinação e hierarquização das culturas historicamente marginalizadas. Esse diálogo deve ser horizontal, orientado pelo amor e respeito ao outro, conforme preconizado por Freire (1987). Essa abordagem não apenas permite a equidade social, mas também promove o empoderamento das pessoas negras ao estimular um pensamento crítico que questiona práticas monoculturais que historicamente resultaram em currículos monoculturais e eurocêntricos, privilegiando a cultura branca.

A Educação Antirracista, portanto, efetiva os direitos humanos ao valorizar a dignidade humana. A afirmação da diferença como riqueza e o diálogo entre sujeitos diversos são condições essenciais para uma verdadeira Educação Antirracista, cuja diretriz fundamental é estabelecer relações igualitárias, sem subordinação de grupos socioculturais.

## **2.1 A luta por uma Educação Antirracista**

Na proposta por uma Educação Antirracista enfatizamos que o sociointeracionismo é uma teoria que destaca a importância das interações sociais na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano. Essa abordagem considera que o aprendizado ocorre através da participação em atividades sociais e culturais, influenciando diretamente a forma como percebemos o mundo ao nosso redor. Nesse sentido, a charge, ao abordar questões sociointeracionistas, pode explorar as relações interpessoais, as normas culturais e os padrões de comportamento que perpetuam desigualdades e injustiças.

A perspectiva antirracista dentro da charge implica em utilizar essa forma de expressão para desafiar e combater o racismo, promovendo a igualdade e a valorização da diversidade. O racismo é um problema sistêmico que permeia diversas esferas da sociedade, e a charge, ao abordar essa temática, pode contribuir para desconstruir estereótipos, questionar preconceitos e sensibilizar as pessoas para a importância da equidade racial. No âmbito sociointeracionista, a charge pode explorar as dinâmicas de poder presentes nas interações sociais, destacando como certos grupos são marginalizados e oprimidos. Por meio do humor e da sátira, a charge pode

evidenciar situações cotidianas em que o racismo está enraizado, levando as pessoas a refletirem sobre suas próprias atitudes e privilegiando ações que promovam a inclusão e a justiça social (Barros, 2022).

É primordial considerar que a produção de charges antirracistas requer sensibilidade e consciência cultural. Os chargistas devem estar atentos para evitar reforçar estereótipos prejudiciais, mesmo que seja com a intenção de criticá-los. Além disso, a inclusão de vozes diversas na criação de charges é fundamental para garantir uma representação mais autêntica e abrangente das experiências raciais. A linguagem visual da charge também desempenha um papel significativo na transmissão da mensagem. Elementos gráficos, como caricaturas e simbolismos visuais, podem ser empregados para destacar as disparidades raciais e transmitir críticas de maneira impactante. Porém, é importante evitar representações que reforcem estereótipos prejudiciais ou perpetuem a discriminação.

A charge antirracista pode abordar uma variedade de temas, desde situações cotidianas até questões mais amplas, como políticas públicas e estruturas institucionais. Por exemplo, uma charge pode retratar uma cena em que personagens de diferentes origens raciais interagem de maneira igualitária, desafiando a hierarquia racial tradicionalmente estabelecida. Outra abordagem pode ser satirizar políticas discriminatórias, revelando suas consequências prejudiciais de maneira humorística, mas impactante. Além disso, a charge pode destacar a importância da educação antirracista, promovendo a conscientização desde a infância e desafiando a reprodução de estereótipos na sociedade. Ao utilizar a linguagem visual de maneira eficaz, a charge pode influenciar a opinião pública, estimulando o diálogo e encorajando a reflexão crítica sobre as questões raciais (Ortigão, 2017).

No entanto, é fundamental reconhecer que a charge, por si só, não é uma solução completa para o problema do racismo. Ela pode ser uma ferramenta eficaz para sensibilização e conscientização, mas a mudança real requer esforços contínuos em diversos setores da sociedade, incluindo educação, legislação e políticas públicas que reforcem a luta no combate a todo tipo de preconceito e discriminação.

Neste sentido, a charge, enquanto forma de expressão artística e satírica, possui um potencial significativo como instrumento para promover a Educação Antirracista. A Educação Antirracista busca não apenas combater o racismo, mas também desconstruir estereótipos, promover a valorização da diversidade e criar uma consciência crítica sobre as estruturas sociais que perpetuam a discriminação racial. Neste contexto, a charge pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para engajar alunos, estimular o diálogo e desafiar preconceitos profundamente enraizados.

Antes de adentrarmos na análise do papel da charge na Educação Antirracista, é fundamental compreender o contexto em que essa abordagem se insere. O racismo, uma construção social historicamente arraigada, permeia diversas esferas da sociedade, afetando a vida de milhões de pessoas em todo o mundo. A Educação Antirracista emerge como uma resposta necessária para enfrentar essas questões, visando à promoção da igualdade, equidade e justiça. A escola, como espaço de formação e socialização, desempenha um papel primordial na reprodução ou na transformação das estruturas raciais presentes na sociedade. A Educação Antirracista busca romper com paradigmas discriminatórios, proporcionando aos estudantes uma compreensão crítica da história, da cultura e das relações sociais, com ênfase na valorização da diversidade étnico-racial (Singer, 2010).

A charge, caracterizada por seu caráter satírico e humorístico, apresenta-se como uma linguagem acessível e impactante para transmitir mensagens críticas. Ela utiliza elementos visuais e textuais de maneira concisa e direta, possibilitando a abordagem de questões complexas de forma lúdica. Ao explorar situações cotidianas, a charge convida à reflexão, proporcionando uma análise aguçada das dinâmicas sociais e destacando estereótipos e preconceitos. No contexto da Educação Antirracista, a charge pode ser empregada para desconstruir representações racistas, evidenciar a importância da diversidade e confrontar discursos hegemônicos. Ao desvelar ironicamente as contradições e injustiças presentes na sociedade, ela promove o questionamento crítico, estimulando os alunos a desenvolverem uma consciência mais aguçada em relação às questões raciais (Miani, 2012).

Um dos principais desafios da Educação Antirracista é a desconstrução de estereótipos e representações raciais negativas. A charge, ao abordar essas representações de maneira satírica, desafia a naturalização de concepções preconcebidas sobre determinados grupos étnico-raciais. Por meio de caricaturas e simbolismos visuais, a charge pode expor a arbitrariedade e a irracionalidade desses estereótipos, incentivando a reflexão sobre a construção social da identidade racial.

Ao utilizar o humor como estratégia, a charge consegue atingir um público mais amplo, promovendo uma abordagem leve e acessível para lidar com questões muitas vezes difíceis e sensíveis. O riso, nesse contexto, não apenas torna a mensagem mais palatável, mas também permite que as pessoas se distanciem de suas próprias perspectivas, facilitando a reflexão crítica sobre as representações raciais internalizadas. A charge não apenas desconstrói estereótipos, mas também funciona como uma ferramenta para a promoção da conscientização. Ao expor situações que refletem a realidade racial, ela convida os espectadores a se confrontarem com suas próprias concepções e preconceitos. A charge, ao instigar o riso, cria uma atmosfera

propícia para o diálogo, incentivando a discussão aberta sobre questões raciais (Fátima, 2011).

A sala de aula, nesse sentido, pode se beneficiar do uso da charge como ponto de partida para debates e atividades que promovam a compreensão mútua e o respeito à diversidade. Deste modo, professores podem utilizar charges como recursos pedagógicos para ilustrar conceitos, estimular discussões e engajar os alunos em atividades reflexivas. A interação social gerada por essas discussões contribui para a construção do conhecimento de maneira colaborativa, conforme propõe a abordagem sociointeracionista.

A charge antirracista também pode desempenhar um papel essencial na promoção da representatividade e no empoderamento de comunidades historicamente marginalizadas. Ao retratar personagens e situações que desafiam as normas hegemônicas, a charge contribui para a construção de narrativas alternativas que valorizam a diversidade étnico-racial. A representação positiva nas charges pode ser especialmente relevante para crianças e jovens, influenciando diretamente na construção de suas identidades. Ao verem personagens que se assemelham a eles de maneira positiva e protagonista, os estudantes desenvolvem uma autoimagem mais saudável e são encorajados a aspirar a posições de destaque na sociedade.

Desse modo, a Educação Antirracista demanda a desconstrução de preconceitos e estereótipos por meio da revisão das histórias heroicas presentes nas narrativas e pela promoção de imaginários antirracistas por meio das literaturas negras. A literatura desempenha um papel extremamente fundamental na denúncia e na construção de imaginários necessários para a superação do racismo.

Seguindo essa linha de raciocínio, Djamila Ribeiro questiona enfaticamente que

Os sinais de apagamento da produção negra são evidentes. É raro que as bibliotecas dos cursos indiquem mulheres ou pessoas negras; mais raro ainda é que indiquem a produção de mulheres negras, cuja presença no debate universitário e intelectual é extremamente apagada. Durante os quatro anos de minha graduação em filosofia, não me sugeriram a leitura de nenhuma autora branca, que dirá negra. A gravidade disso está exemplificada por Abdias do Nascimento em *O genocídio do negro brasileiro*, no qual afirma que genocídio é toda forma de aniquilação de um povo, seja moral, cultural ou epistemológica. Por nossa posição no arranjo geopolítico global, a produção de intelectuais negras brasileiras tende a ser muito menos difundida do que a de países como os Estados Unidos, causando atraso em debates que poderiam estar muito mais avançados (Ribeiro, 2019, p. 63-64).

O questionamento acima de Djamila Ribeiro é preciso, pois é a realidade da educação brasileira em todas as suas instâncias: desde o ensino infantil, perpassando pelo ensino fundamental, ensino médio e chegando no ensino superior, ainda é muito irrisório o número de livros de autores negros ou negras nas bibliotecas dos espaços educativos do nosso país, e quando as escolas e universidades possuem literatura negra, o número de exemplares são ínfimos, por outro lado, contraditoriamente, o número de exemplares da literatura de autores

brancos, europeus e ocidentais, é de grande escala.

Nesse viés, o texto argumentativo de Djamila Ribeiro, pode perfeitamente fazer uma conexão com o texto chargístico, criando uma sinergia poderosa, construindo pontes de significação por meio de uma interpretação crítica que envolva a razão e a emoção, entre a análise conceitual e a representação visual. Juntas, essas formas de expressão contribuem para uma compreensão mais profunda e abrangente das questões raciais, inspirando reflexão, diálogo e ação concreta na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Seguindo essa linha de raciocínio, Djamila Ribeiro nos alerta para a conscientização sobre a branquitude e como isso está intrinsecamente ligado aos privilégios sociais e afirma que:

os homens brancos são maioria nos espaços de poder. Esse não é um lugar natural, foi construído a partir de processos de escravização. Alguém pode perguntar: “Mas e no caso de homens brancos pobres ou homossexuais, que não necessariamente possuem todos os privilégios sociais de homens brancos heterossexuais ricos?”. De fato, é sempre importante levar em consideração outras intersecções. Porém o debate aqui é sobre uma estrutura de poder que confere privilégio racial a determinado grupo, criando mecanismos que perpetuam desigualdades [...] O conceito de lugar de fala discute justamente o locus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo – dependendo do seu lugar na sociedade – sofre com os obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira (Ribeiro, 2019, p. 34-35).

Diante do exposto acima, concordamos plenamente com a tese defendida acima, pela autora que utiliza uma linguagem clara para que sejamos levados a refletir sobre as raízes do racismo e a pensar em desconstruir estereótipos construídos nas mentes das pessoas de que não existe racismo no Brasil. Por isso, corroboramos com a ideia de Ribeiro de que o branco deve ter atitudes antirracistas, já que não é justo que em uma sociedade de regime democrático, pessoas negras sejam minoria ou exceção em espaços sociais no qual prevalecem a estrutura de poder que concede privilégios às pessoas da raça branca ou que se declaram pertencentes a este grupo social. É inaceitável que pessoas da etnia negra ainda sejam minoria em cargos do judiciário, nos parlamentos, em profissões como médico, juiz de direito, professor universitário etc.

Seguindo essa perspectiva, ao explorar as ideias de Djamila Ribeiro (2019) sobre o racismo estrutural, a charge também pode satirizar políticas públicas discriminatórias, evidenciando de maneira gráfica e humorística as consequências prejudiciais. Essa abordagem não apenas ilustra as complexidades do racismo estrutural, mas também estimula a conscientização sobre a necessidade de mudanças sistêmicas.

Sob esse viés, ratificamos as ideias defendidas acima com a argumentação defendida por

Bárbara Carine de que

[...] branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor da pele garante. É sobre a boa aparência para todos os empregos, é sobre possuir a estética da beleza e da credibilidade. Nesse intuito, a branquitude é um conceito dialético que articula o lugar de sujeito universal branco com os privilégios que beneficiam todos/as os/as integrantes deste coletivo. Por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer. E é disso que todo/a educador/a branco/a precisa se conscientizar, no mínimo. Nesse sentido, pautamos o fim da branquitude e, reforço, isso não versa sobre o extermínio de pessoas brancas, mas sobre o fim do sistema social que as privilegia. [...] Pessoas brancas no Brasil são racistas, e pessoas negras reproduzem o racismo – inevitavelmente internalizado – contra elas mesmas. [...] (Pinheiro 2023, p. 56-57)

Diante do exposto acima, constata-se que, na sociedade brasileira, convivemos com o racismo estrutural, e para entender-se isso de modo bem prático, vou expor uma situação em que obtive o conhecimento empírico em relação ao racismo estrutural: “Certo dia, estava em um barzinho de música ao vivo e comecei a dialogar com um garçom gentil e atencioso. Ele tinha todas as características físicas (lembrando que ser negro vai muito além das características físicas, está nas suas origens, está no sangue...) de uma pessoa negra, mas na sua pele a melanina fazia com que ele não tivesse a pele de tom tão escura, quanto de um negro retinto. Contudo, quando perguntei se o mesmo se declarava negro, ele sem hesitar falou: ‘Eu sou branco! Eu me declaro branco!’

A situação descrita pela pessoa que escreve esta dissertação, infelizmente, não é um caso isolado. Nesse viés, corroboramos com o argumento de Pinheiro (2023) que diz que não devemos abrir a boca para dizer a bobagem de que “pessoas negras são as maiores racistas.” Pois, o racismo estrutural é bem mais complexo do que muitos imaginam, e só acontece isso de muitas pessoas negras se declararem brancas, muitas vezes, como uma maneira de se defender (numa sociedade tão excludente) e tentar se sentirem incluídas em uma sociedade que é estruturada por uma “elite social” ocidentalista, capitalista, eurocêntrica e brancocêntrica que favorece com privilégios econômicos, sociais, e porque não dizer, culturais, apenas dos grupos sociais das pessoas brancas.

Além disso, no contexto brasileiro, as temáticas de feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula emergem como elementos essenciais para a promoção da diversidade e o combate às desigualdades. A obra "Outra Educação é Possível: Feminismo, Antirracismo e Inclusão em Sala de Aula," de Luana Tolentino (2021), oferece uma contribuição valiosa para esse diálogo, explorando a interseccionalidade dessas questões e propondo práticas que transcendem as barreiras tradicionais do ambiente educacional.

Sob essa ótica, seguindo essa linha de raciocínio, Luana Tolentino também salienta que a escola enquanto componente de uma sociedade racista, sobremaneira reproduz e

legitima as práticas discriminatórias, tornando, por vezes, a trajetória de alunos e alunas negras difícil e traumática. No espaço escolar, o preconceito e a discriminação racial se manifestam de diferentes modos: pelo silenciamento ou ocultação das assimetrias existentes entre brancos e negros no que tange a participação social; ao negar à população negra a condição de protagonistas na formação do Brasil; e também sendo conivente e omissos com atitudes que menosprezam os estudantes afro-brasileiros (Tolentino, 2018, p.35).

Do exposto acima, concordamos e compartilhamos da mesma tese da autora de que devemos pensar em sistemas educacionais com instituições de ensino e professores alinhados às reivindicações de movimentos de ações afirmativas a partir de um reconhecimento estrutural. Dessa maneira, devemos pensar o enfrentamento do racismo a partir da disseminação e produção de conhecimentos que promovam a educação de cidadãos que se orgulhem de suas heranças étnicas, com seus direitos assegurados e suas identidades valorizadas. Mas, para que isso aconteça, a noção de reconhecimento implica em desafios adicionais, como a desconstrução do mito da democracia racial, a adoção de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, o fortalecimento da luta antirracista e a contestação de relações étnico-raciais fundamentadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. As diretrizes também estabelecem condições essenciais para sua implementação, incluindo condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação, a reeducação das relações entre brancos e negros, a ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e, em um sentido político mais amplo, a superação do etnocentrismo eurocêntrico que beneficia apenas a camada da sociedade que está inserida no grupo social de pessoas com identidade étnico-racial branca.

Além disso, a charge, ao ser incorporada como ferramenta pedagógica, não apenas complementa a abordagem teórica, mas também estimula o diálogo em sala de aula sobre as dinâmicas de poder e as expectativas de gênero presentes na sociedade. Essa abordagem prática permite que os alunos não apenas absorvam conceitos, mas também os apliquem a situações do cotidiano, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Sendo assim, ao conectar as ideias de Tolentino (2021) sobre o feminismo em sala de aula com a utilização da charge, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente propício para a desconstrução de estereótipos, a promoção da igualdade de gênero e a reflexão crítica. A charge, como recurso visual e satírico, complementa a abordagem teórica, proporcionando uma experiência de aprendizado mais rica e dinâmica. Dessa forma, a educação se torna não apenas um veículo de transmissão de conhecimento, mas também um espaço para o desenvolvimento de pensamento crítico, empatia e consciência social.

Quanto ao conceito de racismo, o filósofo e advogado Almeida (2020) oferece uma perspectiva clara. Ele define o racismo como uma forma sistemática de discriminação

fundamentada na raça, manifestando-se por meio de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em vantagens ou desvantagens para indivíduos, dependendo do grupo racial ao qual pertencem.

Almeida destaca ainda que o racismo está intrinsecamente conectado à segregação racial, evidenciando-se na divisão da sociedade em diferentes raças, na delimitação de localidades específicas ou na definição de espaços comerciais ou públicos exclusivos para membros de determinados grupos raciais. Exemplos emblemáticos disso incluem o regime segregacionista nos Estados Unidos e o apartheid na África do Sul.

A análise desses conceitos revela uma evolução complexa e multifacetada, desde suas origens nas ciências naturais até suas manifestações contemporâneas na sociedade. A compreensão crítica desses termos é essencial para dismantelar as estruturas de poder que perpetuam a discriminação racial e para construir uma sociedade mais justa e igualitária, baseada na valorização da diversidade e no combate ativo ao racismo em todas as suas formas. A educação antirracista é um paradigma educacional que busca combater e eliminar as práticas discriminatórias e preconceituosas presentes no sistema educacional, visando criar ambientes mais inclusivos e igualitários. Essa abordagem reconhece a existência do racismo estrutural e cultural, buscando desconstruir estereótipos, promover a diversidade e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem étnico-racial (Serrano, 2019).

No contexto da educação antirracista, é fundamental compreender o racismo como um fenômeno complexo que vai além de atitudes individuais discriminatórias. Ele está enraizado nas estruturas sociais, econômicas e políticas, manifestando-se de maneiras sutis e muitas vezes imperceptíveis. Portanto, a educação antirracista visa não apenas abordar comportamentos racistas evidentes, mas também questionar e transformar as estruturas que perpetuam desigualdades.

Ao adotar uma abordagem antirracista, é preciso reconhecer a diversidade étnico-racial presente na sociedade. Isso implica em valorizar as diferentes culturas, tradições e contribuições de grupos historicamente marginalizados. Além disso, é essencial desconstruir estereótipos que perpetuam visões distorcidas e limitadas sobre determinados grupos étnicos, promovendo uma compreensão mais ampla e respeitosa da pluralidade cultural.

A educação antirracista também busca promover a equidade no acesso à educação. Isso envolve a implementação de políticas e práticas que garantam que todos os alunos, independentemente de sua origem étnico-racial, tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Isso inclui a revisão de currículos escolares para incorporar perspectivas

diversas, a capacitação de professores para lidar com a diversidade cultural em sala de aula e a implementação de políticas de inclusão que reduzam as disparidades existentes. Outro aspecto essencial da educação antirracista é o desenvolvimento do pensamento crítico. Os alunos são incentivados a questionar as narrativas tradicionais e a refletir sobre as relações de poder presentes na sociedade. Isso contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de identificar e confrontar situações de discriminação e injustiça (Ribeiro, 2019).

A linguagem desempenha um papel fundamental na construção de uma educação antirracista. Isso envolve a conscientização sobre o impacto das palavras e a promoção de um discurso inclusivo e respeitoso. A escolha cuidadosa de terminologia e a sensibilização para expressões que reforçam estereótipos (expressões como “denegrir”, “a coisa está preta” entre outras devem ser totalmente evitadas) são aspectos importantes desse processo.

É importante destacar que a educação antirracista não é apenas responsabilidade das instituições educacionais, mas de toda a sociedade. A família, a comunidade e os meios de comunicação desempenham papéis cruciais na formação das percepções e atitudes em relação à diversidade étnico-racial. Portanto, uma abordagem integrada que envolva diversos setores da sociedade é essencial para promover uma transformação significativa. A implementação da educação antirracista também requer uma abordagem reflexiva e contínua. Isso significa que as práticas pedagógicas, os currículos e as políticas educacionais devem ser constantemente revisados e ajustados à medida que a sociedade evolui. Além disso, a formação contínua de professores e profissionais da educação é fundamental para garantir que eles estejam preparados para lidar com as demandas de uma educação antirracista (Lopes, 2014).

Sob essa ótica, ao promover a educação antirracista, é importante reconhecer a interseccionalidade das opressões. Isso significa compreender que as experiências de discriminação e desigualdade são moldadas por uma interação complexa de fatores, como gênero, classe social, orientação sexual e habilidades físicas. Portanto, uma abordagem verdadeiramente inclusiva deve considerar todas essas dimensões para garantir que nenhuma forma de discriminação seja negligenciada. A implementação bem-sucedida da educação antirracista também requer uma abordagem colaborativa entre as diversas partes interessadas. Isso inclui governos, organizações não governamentais, instituições educacionais, comunidades locais e outros setores da sociedade. A colaboração efetiva é essencial para superar desafios e criar soluções abrangentes que promovam a equidade e a justiça (Ferreira, 2012).

Nesse viés, a avaliação contínua é um componente essencial da eficácia da educação antirracista. Isso envolve a coleta de dados para medir o progresso na promoção da equidade e identificar áreas que requerem intervenção adicional. A avaliação deve ser sensível às

complexidades das experiências individuais e coletivas, garantindo que as estratégias adotadas sejam adaptadas às necessidades específicas de cada contexto.

Diante dessa perspectiva, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica demanda a superação tanto dos padrões epistemológicos dominantes na intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. Apesar dos avanços nas discussões públicas sobre a questão racial negra no Brasil, que abordam temas como o resgate da ancestralidade africana, a reparação e as ações afirmativas, persiste entre a maioria dos afrodescendentes a influência do mito da democracia racial. Esse mito propõe a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras, estabelecendo silenciosamente um padrão branco de identidade e a necessidade de referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural.

Corroborando com a tese defendida acima, Bárbara Carine defende a ideia de que

a decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade. A colonialidade, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial. Ela também está relacionada à construção de um padrão ético, estético, epistêmico, cultural, religioso – tudo isso atravessa padrões de colonialidade. A decolonialidade vai na contramão, buscando descentralizar o pioneirismo e a potência do mundo que nos cerca, tendo como bases únicas o continente europeu e os Estados Unidos. A decolonialidade, assim como o antirracismo, é uma categoria ocidental – ela orbita em torno do racismo [...] (Pinheiro, 2023, p.107).

Sob essa ótica, Gomes (2010) ressalta que, apesar das lutas do movimento negro e de outros setores da sociedade, o racismo persiste no Brasil, mantendo-se por meio de uma ambiguidade em seu *modus operandi* que contribui para sua perpetuação. Por um lado, existe o mito da democracia racial, que sustenta a narrativa de uma relação harmoniosa entre grupos étnico-raciais após o período de escravidão, desviando o foco da desigualdade racial e suas consequências para as populações negras. É o racismo que opera por meio da negação e dissimulação. Seguindo esse raciocínio, ratificando essa tese, a militante no Movimento Negro Educador, Nilma Lino pondera que

A universidade, os órgãos governamentais, sobretudo os órgãos governamentais, sobretudo o Ministério da Educação, passam a tematizar sobre as desigualdades raciais. As pesquisas e políticas educacionais, os indicadores de avaliação escolar, o campo da antropologia, da sociologia, da história e da saúde começam a dar um outro destaque à questão racial. O campo do direito começa a ser pressionado para dar respostas que contemplem a justiça social e a diversidade. O debate político sobre a raça é recolocado no Brasil em outros moldes, trazendo à cena pública posições que desde a ditadura pareciam ter sido superadas e desvelando que algumas heranças do racismo científico permanecem até hoje, mesmo entre os intelectuais considerados progressistas. (Gomes, 2017, p.71)

Nessa perspectiva, a invisibilidade persistente das populações negras, especialmente em posições de liderança e prestígio social, representa uma manifestação explícita do racismo na sociedade brasileira, onde a maioria da população é composta por pessoas negras, incluindo pretas e pardas. Nesse contexto, Paixão (2006, p. 21-22, apud. Gomes, 2010, p. 101) destaca que os negros, pretos e pardos, compõem a maioria da população privada do acesso a serviços públicos e a empregos de melhor qualidade. Essa maioria enfrenta de forma mais intensa os desafios da pobreza, da indigência e da violência urbana, doméstica e policial. O racismo, conforme praticado no Brasil, tende a normalizar tais realidades quando envolvem predominantemente a população afrodescendente, perpetuando as disparidades entre brancos, negros e indígenas no país.

Desse modo, desmistificar o mito da democracia racial no Brasil é imperativo, necessário e urgente, para revelar os conflitos e as consequências das desigualdades resultantes do racismo em nossa sociedade. Isso inclui a violência à qual as populações negras são submetidas, exigindo o desocultamento e o reconhecimento do racismo como uma realidade para poder combatê-lo, lutando contra as desigualdades, humilhações e violências que ele gera.

Outro aspecto importante é a intraculturalidade, que implica no conhecimento dos processos culturais constitutivos e na apropriação do arbitrário cultural para o empoderamento e a construção de identidades socioculturais.

A Educação Antirracista, portanto, não apenas ressignifica a diferença, superando a ideologia da negatividade e atribuindo valor positivo a ela, mas também entende a diferença como uma riqueza cultural. Romão (2001) destaca que a baixa autoestima entre as crianças negras não é inata, mas decorre das relações históricas e sociais, ressaltando a necessidade de reconstruir identidades positivas.

Nesse sentido, muitas crianças em situações econômicas vulneráveis têm no material didático, principalmente nos livros didáticos, os únicos recursos para aprender. A criança negra que percebe as imagens inferiorizantes de negros nestes materiais têm sua autoestima diretamente afetada podendo negar ou não querer reconhecer-se naquela identidade ali representada. Estereótipos são ferramentas para o preconceito e discriminação do outro. A questão da representação do negro nos livros didáticos gerou diversos trabalhos e pesquisas em décadas recentes, além de produções literárias em que os negros se tornam protagonistas das histórias e estão inseridos em contextos culturais e sociais que representam o legado histórico que deixaram seus ancestrais e que foram impressas ou distribuídas como contraposições ao estereótipo em questão. É certo que muitas dessas produções ainda estão fora das escolas, mas o caminho tem sido percorrido (Silva, 2011).

Assim, retomamos as ideias defendidas neste capítulo de que a sociedade necessita de uma urgente transformação estrutural para combater o racismo, uma reflexão sobre a importância do diálogo mútuo na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva, estimulando a conscientização sobre a urgência de mudanças sistêmicas por meio de uma eficiente desconstrução de estereótipos (muitas vezes enraizados nas mentes de algumas pessoas) e uma eficaz promoção da igualdade racial de maneira plena e abrangente.

Então, acreditamos que a proposta da charge em uma abordagem sociointeracionista na luta por uma Educação Antirracista é de extrema importância para trazer contribuições significativas não apenas no âmbito escolar, mas também nas várias instâncias (instituições, órgãos e setores) que constituem a sociedade brasileira.

### 3 RACISMO, ESTEREÓTIPOS E SILENCIAMENTO

No século XXI constatamos avanços significativos na conscientização e no combate ao racismo em diversas esferas sociais. No entanto, apesar dos esforços contínuos para erradicar manifestações explícitas de discriminação racial, persistem formas mais sutis e insidiosas que permeiam as estruturas sociais. Neste trabalho de pesquisa, procuramos analisar como acontece o fenômeno do "Racismo Estrutural" tão enraizado na sociedade brasileira desde o século passado.

O racismo estrutural refere-se a padrões institucionais que perpetuam desigualdades com base em raça, mesmo na ausência de intenções racistas individuais. A linguagem, como veículo de expressão e comunicação, desempenha um papel fundamental na perpetuação dessas estruturas. Este estudo busca examinar como a linguagem racial não criminalizada, muitas vezes negligenciada nas discussões convencionais sobre racismo, contribui para a manutenção de desigualdades sistêmicas.

Raça é um conceito social e político, não científico. Foi definido como uma construção social, algo moldado por indivíduos em um momento específico para um propósito explícito e descrito como não real. O racismo, por outro lado, é muito real. Os teóricos críticos da raça a descrevem como 'normal', os ativistas antirracistas a descrevem como 'preconceito racial mais poder' e ainda outros estudiosos a definem como 'a prática de um duplo padrão baseado na ancestralidade'. Combinadas, essas descrições nos dizem que o racismo está em toda parte e envolve mais do que apenas pensamentos e crenças. Na verdade, muitas vezes está diretamente ligado à discriminação prejudicial, exclusão e até violência (Alves et al., 2020).

Segundo Almeida (2019) apesar de suas diversas origens políticas e culturais, os africanos foram classificados pelos escravistas com um número discreto de categorias genéricas, muitas vezes chamadas de "nações"; sendo que, novas formas de pertencimento e comportamento colonial moldaram e se expressaram como formas distintas de cultura afro-brasileira quando organizadas em torno de instituições sociais como irmandades leigas católicas ou outras dinâmicas associativas de inspiração africana. Prática religiosa, incluindo música, linguagem, a performance corporal, a culinária e a vestimenta tornaram-se domínio privilegiado para a produção cultural africana, irradiando-se posteriormente para outras manifestações seculares.

Apesar de elementos comuns de celebração, cura e mediunidade, o pluralismo religioso afro-brasileiro foi historicamente marcado por um ecletismo extraordinário. Diferentes interações locais com o catolicismo ibérico hegemônico, as práticas curativas ameríndias e o

espiritismo francês, juntamente com a circulação de pessoas e ideias entre a África e o Brasil após o fim do tráfico atlântico de escravos, levaram a uma ampla variação regional. Esse campo religioso afro-brasileiro heterogêneo, é propenso à contínua discriminação e tolerância seletiva por parte das autoridades (De Oliveira, 2021).

O desempoderamento das famílias negras e sua dependência do paternalismo branco para atender às necessidades de aprendizagem de seus filhos ainda é a realidade dominante na educação pública hoje. Gomes (2020) afirma que ao elaborar um projeto voltado para a valorização das características das crianças negras, percebemos a importância na manutenção de trabalhos voltados para a militância e empoderamento de negros.

Para Bersani (2018) substituir o paternalismo branco sistêmico pelo empoderamento das famílias negras é uma condição necessária, mas não suficiente, para melhorar o desempenho dos alunos negros. Também precisamos implementar os sistemas de apoio que essas famílias precisam para exercer esse empoderamento da maneira mais eficaz possível.

Ribeiro (2020) explica que o racismo pode ser definido a partir de três concepções. A individualista, pela qual o racismo se apresenta como uma deficiência patológica, decorrente de preconceitos; a institucional, pela qual se conferem privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão da raça, normalizando estes atos, por meio do poder e da dominação; e a estrutural que, diante do modo “normal” com que o racismo está presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas, faz com que a responsabilização individual e institucional por atos racistas não extirpem a reprodução da desigualdade racial.

Nessa perspectiva, a opressão perpetrada pelo racismo no Brasil se traduz numa exclusão social identificada nos mais diversos espectros sob os quais se vise compreender os entraves que persistem na estrutura da sociedade brasileira (Oliveira et al., 2020).

Além disso, o racismo estrutural refere-se a padrões e práticas sistêmicas que perpetuam a desigualdade racial em várias instituições e aspectos da sociedade. Ao contrário do racismo individual, que envolve atitudes e ações discriminatórias de indivíduos, o racismo estrutural está enraizado em sistemas, políticas e práticas que historicamente privilegiam certos grupos étnicos em detrimento de outros (Da Silva; Araújo, 2020).

Seguindo essa linha de raciocínio, Abdias Nascimento ratifica esse pensamento afirmando que:

Além dos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia - as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria.

(Nascimento, 2016, p. 112)

A luta por uma educação antirracista é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, essa jornada está repleta de desafios, entre os quais se destacam os estereótipos e o silenciamento.

Os estereótipos são concepções simplistas e muitas vezes preconceituosas que atribuem características fixas a determinados grupos étnicos. Na educação, esses estereótipos podem se manifestar de diversas formas, desde a escolha de materiais didáticos que perpetuam visões estereotipadas até atitudes discriminatórias por parte dos próprios educadores. Por exemplo, a representação de personagens negros em livros didáticos de forma estereotipada, como sempre associados à pobreza ou à criminalidade, contribui para a perpetuação de preconceitos e para a exclusão desses grupos do processo educacional. Diante do exposto, concordamos mais uma vez com essa ideia de Abdias Nascimento de que

o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco de matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Sívio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (Nascimento, 2016, p. 113)

Nesse sentido, além dos estereótipos, o silenciamento também é uma barreira significativa na promoção de uma educação antirracista. O silenciamento ocorre quando determinados assuntos, especialmente aqueles relacionados ao racismo e à história e cultura afrodescendente, são negligenciados ou suprimidos no ambiente educacional. Isso pode acontecer por diversos motivos, desde a falta de capacitação dos educadores para abordar esses temas até resistências institucionais que impedem a inclusão de conteúdos antirracistas no currículo escolar.

O silenciamento também se manifesta nas relações interpessoais dentro da sala de aula, onde estudantes negros muitas vezes se veem marginalizados e desencorajados a expressar suas experiências e perspectivas. Esse silenciamento contribui para a invisibilização das vozes negras e para a perpetuação do status quo, no qual o racismo e suas consequências são minimizados ou ignorados.

Nesse sentido, para combater esses desafios, é fundamental promover uma educação que valorize a diversidade, que reconheça e problematize os estereótipos existentes e que dê

voz às experiências e vivências das comunidades racializadas. Isso requer a adoção de políticas educacionais inclusivas, a formação adequada dos educadores e a criação de espaços seguros e acolhedores onde todos os estudantes se sintam representados e respeitados.

Dessa maneira, para Brasil e Urquiza (2020) o pensamento de(s)colonial surge com a intenção de realizar uma crítica e de desconstruir a lógica e os processos da colonialidade, que, por sua vez, é resultado de relações de poder e da dominação colonial. Neste sentido, a exclusão social e a marginalização dos outros povos que não se encaixam no perfil europeu-ocidental são consequências da colonialidade e do colonialismo, que a partir disso menosprezou o conhecimento, a organização cultural e a cultura desses povos.

Seguindo essa linha de pensamento, Muniz Sodré afirma com veemência que:

nada impede que, mesmo abolido o regime escravagista em termos políticos e jurídicos, uma sociedade com forte tradição patrimonialista e senhorial preserve relações sociais de natureza escravista por meio de um jogo de posições em que o lugar social do descendente de africanos já esteja ideologicamente predeterminado pela escassa visibilidade nos foros públicos, por meio de barreiras educacionais e empregatícias. (Sodré 2023, p. 47- 48)

Do exposto acima, ratificamos a ideia defendida pelo estudioso, pois no nosso país ainda é notória a configuração de uma sociedade estruturada em pensamentos da relação senhorial e patrimonial da época escravista, e este pensamento se reflete em uma ideologia “enraizada” na mente de alguns integrantes da sociedade que não valorizam as pessoas negras e as negam o acesso igualitário e equitativo a postos de trabalho, mesmo quando a pessoa negra tem experiência, qualificação e escolaridade para exercer tal função. Corroborando o que foi dito no capítulo anterior, existem espaços sociais que devem ser ocupados em maior número por pessoas afrodescendentes que têm capacitação, qualidade e qualificação para isso. Entre esses ambientes podemos citar: mais negros (as) médicos (as), mais negros (as) sendo professores (as) nas universidades públicas e privadas, mais negro (as) no judiciário, mais negros (as) na carreira de diplomata no Brasil. Diante disso, muitas vozes (vidas) negras estão sendo, injustamente, silenciadas na nossa nação.

Além disso, Bragato (2014) ainda expõe que o pensamento descolonial insere-se na trilha das formas de pensamento contra-hegemônicas da modernidade e inspira-se nos movimentos sociais de resistência gerados no contexto colonial, momentos estes que foram velados pela retórica da modernidade, que provocou o ocultamento da colonialidade e, em consequência, a invisibilidade do pensamento descolonial em germe. Dessa forma, é então vital reconhecer que as desigualdades sistêmicas (de raça, acesso e oportunidade) definiram os campos que conhecemos hoje, mas que isso não é uma inevitabilidade histórica e pode ser mudado.

Corroborando com essa ideia, Kauana Penalva (2020), em tese de doutorado intitulada “Vozes Subalternas na Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: uma Análise de Dalcídio Jurandir, Márcio Souza e Milton Hatoum”, salienta que

[...] é importante afirmar que o principal problema desse enraizamento e disseminação do discurso colonialista não está no simples fato de ele simplificar as coisas, mas sim no tipo de subjetividade que ele cria. Em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), o médico psiquiatra martinicano Frantz Fanon, de maneira ao mesmo tempo incisiva e poética, coloca em evidência os rastros deixados pelo aparato de poder do discurso colonial. Nesse livro, Fanon coloca em xeque a difícil e singular condição do negro, uma vez que ele se encontra tanto cultural quanto historicamente em uma posição de inferioridade e sujeição ao colonizador branco. (Penalva, 2020, p.23)

E ainda:

Na concepção desse autor martinicano, a linguagem tem papel indiscutível na disseminação de estratégias de dominação colonial, uma vez que "falar é existir absolutamente para o outro" e o projeto colonialista obriga o negro a apresentar duas condições de existência: uma para o branco, outra para o seu semelhante. A título de exemplo, basta lembrar que em algumas colônias antilhanas saber falar a língua francesa é uma maneira de aproximação entre o negro e o mundo dos brancos, este compulsoriamente entendido como "civilizado". Existe todo um sistema que diz que o ser colonizado só sai do seu estado de "selvageria" no momento em que usa uma máscara branca, ou seja, quando toma os valores culturais eurocêntricos para si. (Penalva, 2020, p.23)

Diante do exposto acima, é indiscutível que no Brasil, no processo de colonização, a população negra foi escravizada e explorada, com o colonizador impondo sua cultura, seus costumes e sua religião, rechaçando os costumes, as tradições e a religiosidade da população afro-brasileira. Isso provocou uma relação de desigualdade social que tem raízes perenes na estrutura da sociedade hodierna, sendo que o povo negro ainda luta para manter a existência e a permanência da sua cultura, sua religiosidade e suas tradições, buscando não sofrer qualquer tipo de intolerância ou discriminação racial e negando a imposição cultural ocidental e eurocêntrica.

Dessa maneira, também ratificamos o pensamento de Penalva (2020) que descreve e compreende o movimento descolonial como a expressão da resistência guiada pela busca em superar essa lógica de dominação e exploração, tendo como horizonte a libertação dos oprimidos e das oprimidas que sofreram com o processo de colonização e que continuam sofrendo com a colonialidade na periferia do sistema-mundo. Nesse sentido, pensar o direito dentro do movimento descolonial pode trazer à tona discussões sobre lutas sociais e reconhecimento de direitos.

Sob essa ótica, uma proposta de educação antirracista não apenas desconstrói estereótipos e combate o silenciamento, mas também promove o empoderamento das

comunidades afetadas pelo racismo, incentivando a reflexão crítica, o diálogo intercultural e a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária para todos.

Nesse viés, concordando com o pensamento de Fanon (2021), a educação antirracista não pode se limitar à mera transmissão de conhecimento; ela deve ser um processo de conscientização e empoderamento. Isso implica não apenas oferecer informações sobre a história e a cultura dos povos colonizados, mas também questionar as estruturas de poder que marginalizam e oprimem esses grupos. Fanon (2021) enfatiza a importância de uma educação que capacite os indivíduos a reconhecerem sua própria humanidade e a se engajar na luta pela justiça e pela igualdade.

Fanon é um psiquiatra e filósofo nascido na Martinica, é conhecido por suas análises profundas sobre o impacto psicológico do colonialismo e do racismo. Sua obra mais famosa, "Os Condenados da Terra", explora as dinâmicas do colonialismo e da descolonização, oferecendo uma crítica contundente das estruturas de poder que perpetuam a opressão racial e colonial. Fanon argumenta que a descolonização não é apenas uma questão política, mas também psicológica, e defende a necessidade de uma revolução total que transforme as estruturas sociais e psicológicas que sustentam o colonialismo. Uma das contribuições mais importantes de Fanon para a educação antirracista é sua compreensão da descolonização como um processo que envolve não apenas a libertação política, mas também a libertação psicológica e cultural. Ele argumenta que a educação desempenha um papel crucial nesse processo, ajudando os indivíduos colonizados a reconhecerem e desafiar as narrativas coloniais internalizadas que perpetuam a inferiorização e a subjugação.

Além disso, Fanon (2021) destaca a necessidade de uma educação que vá além das fronteiras das instituições formais e se estenda para a comunidade e para a vida cotidiana. Ele argumenta que a educação antirracista deve ser um processo contínuo de conscientização e ação, que envolve não apenas o ensino nas escolas, mas também a mobilização política, a organização comunitária e a resistência ativa contra as injustiças raciais.

Por outro lado, Homi K. Bhabha é um teórico pós-colonial indiano cujo trabalho se concentra nas interações culturais e nas formas de resistência à hegemonia colonial. Em sua obra seminal "O Local da Cultura", Bhabha introduz o conceito de "hibridismo cultural" e examina as maneiras pelas quais as identidades são formadas em espaços de contato cultural. Ele argumenta que esses espaços de fronteira são locais de subversão e resistência, onde as identidades dominantes são contestadas e reconfiguradas. Bhabha também desenvolve a ideia de "ambivalência colonial", destacando as contradições e ambiguidades que surgem nas relações coloniais e pós-coloniais.

Uma das principais contribuições de Bhabha (1998) para a educação antirracista é seu conceito de "hibridismo cultural". Ele argumenta que as identidades não são fixas ou homogêneas, mas sim fluidas e híbridas, formadas em espaços de contato cultural. Portanto, uma abordagem eficaz para a educação antirracista deve reconhecer e celebrar essa diversidade cultural, promovendo uma compreensão mais complexa e inclusiva das identidades raciais e étnicas.

Além disso, Bhabha (1998) enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as vozes e perspectivas das comunidades racializadas, desafiando assim as narrativas dominantes que as marginalizam e subalternizam. Ele argumenta que as identidades são construídas em relação ao "Outro" e, portanto, a educação antirracista deve criar espaços de diálogo e negociação onde as diferenças culturais e raciais possam ser reconhecidas e respeitadas. Outro conceito chave de Bhabha (1998) é o de "ambivalência colonial", que destaca as contradições e ambiguidades que surgem nas relações coloniais e pós-coloniais. Para ele, essas ambiguidades representam oportunidades de resistência e subversão, onde as identidades dominantes são contestadas e reconfiguradas. Portanto, uma abordagem eficaz para a educação antirracista deve explorar essas ambiguidades e contradições, incentivando uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e as relações coloniais.

Assim, a luta por uma educação antirracista deve ser permanente na sociedade brasileira e das sociedades de outros países, sendo que, enquanto existir qualquer tipo de estereótipo, preconceito ou discriminação com as pessoas negras, as vozes não podem ser silenciadas, pois como argumenta, a intelectual americana, Angela Davis: “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.”

### **3.1 As contribuições da Lei n.º 10.639, de janeiro de 2003**

Foi criada uma política curricular, para que um posicionamento mais democrático pudesse ser efetivamente adotado nas escolas do Brasil. Isso foi expresso com a promulgação da Lei n.º 10639, de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, (Brasil, 1996) e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

Desse modo, no plano legal, a questão do enfrentamento das possíveis discriminações que pudessem ocorrer no espaço escolar, envolvendo alunos e alunas que precisam formar sua identidade cultural, em princípio já estava encaminhada. Essa possibilidade estaria reforçada com o fato de as escolas também possuírem, legalmente, certa autonomia para elaboração de

seus Projetos Políticos Pedagógicos, estabelecendo os princípios pedagógicos para viabilizar o que estava estabelecido nesta lei promulgada em 2003.

A história do Brasil, influenciada pelo colonialismo europeu ao redor do mundo, traz indícios de exclusão social, marcados pela escravidão de negros e indígenas que se concretiza até hoje no século XXI. O racismo e os preconceitos velados e naturalizados se manifestam de diferentes formas. Nesse sentido, como afirma Pires (2006): “as políticas sociais universais são imprescindíveis para o combate às desigualdades raciais em um país com histórico de racialização da pobreza, como no Brasil.”

Sob essa égide, a elaboração da Constituição de 1988 foi profundamente influenciada pelo debate em torno da chamada dívida social, que refletia a desigualdade e a escassa distribuição de riqueza na sociedade brasileira, bem como a inadequada cobertura das políticas sociais. Na verdade, o discurso político da oposição nos anos 1980 - e posteriormente, no discurso consagrado pelo texto constitucional - destacava o combate à pobreza e a promoção da democracia como duas faces da mesma moeda. Nesse contexto, a pobreza era vista como um processo de exclusão dos benefícios do crescimento econômico, enquanto a cidadania era definida por dois elementos: participação nas decisões públicas e acesso aos direitos sociais. Direitos políticos e sociais eram considerados complementares, visando combater a exclusão sofrida por uma parte significativa da população - exclusão do processo político e do desenvolvimento econômico. Os direitos sociais e a proteção social, organizados sob o conceito de seguridade social, buscavam assegurar o acesso das camadas mais pobres da população aos benefícios do desenvolvimento econômico e à própria democracia (Pereira, 2000).

Camargo e Benite (2019) expõem que o racismo antinegro é um fenômeno estrutural e histórico que sistematicamente discrimina e inferioriza o segmento negro da população brasileira. Embora a categoria raça não tenha validade enquanto categoria biológica, no contexto social é uma construção que continua a ser utilizada como instrumento de exclusão, limitando o acesso a direitos socialmente estabelecidos. Em contrapartida, a Lei n. 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornando obrigatório o ensino de cultura africana e afro-brasileira em instituições públicas e privadas, representa um marco na luta contra o racismo e na busca por direitos para a comunidade negra no Brasil. No entanto, a implementação efetiva da referida lei tem enfrentado obstáculos significativos. Poucas iniciativas têm efetivamente promovido mudanças curriculares nas escolas brasileiras. Isso se deve, em grande parte, à perspectiva eurocêntrica que permeia a formação da sociedade brasileira, especialmente no ambiente acadêmico, onde há uma

supervalorização dos conhecimentos, história e cultura europeias em detrimento das demais sociedades que contribuíram para a formação da nossa civilização.

Portanto, é fundamental agir na formação de docentes capacitados para implementar a lei e promover debates que abordem a diversidade de conhecimentos que moldaram a nação brasileira. Isso inclui uma abordagem crítica e reflexiva sobre temas como a diversidade étnico-racial e a pluralidade cultural, garantindo que o ensino sobre África, por exemplo, não reproduza conceitos pré-concebidos e legitimados por um modelo conservador de educação. Essa atuação é essencial para que as escolas brasileiras possam, de fato, contemplar a diversidade étnico-racial da nossa sociedade e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

Dessa forma, entendemos que a Lei n. 10.639/2003 é, de fato, um marco na legislação brasileira que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Ela representa um importante passo na luta pela valorização da diversidade étnico-cultural e contra o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, apesar dos desafios que sua implementação real ainda enfrenta.

Nesse sentido, uma abordagem crítica dessa lei destaca diversos pontos, tanto positivos quanto desafiadores, em relação à sua implementação e efetividade. Nota-se seu papel fundamental em reconhecer a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade e cultura brasileira, além de combater estereótipos e promover uma educação mais inclusiva e plural. No entanto, sua efetivação encontra desafios significativos, como a falta de materiais didáticos adequados, a formação de professores capacitados e a infraestrutura necessária para abordar de forma eficaz a temática da História e Cultura Afro-Brasileira. Além disso, há críticas quanto à abordagem curricular superficial e estereotipada, que muitas vezes reduz o conteúdo a datas comemorativas ou eventos isolados, sem uma integração adequada com os demais componentes curriculares.

É evidente a necessidade de uma educação antirracista mais ampla, que inclua não apenas a história e cultura afro-brasileira, mas também outras perspectivas étnico-raciais, indígenas e quilombolas. A efetivação da Lei n. 10.639/2003 depende ainda do engajamento e da mobilização da sociedade civil, incluindo movimentos sociais, organizações não governamentais e comunidades escolares, para garantir uma implementação eficaz, políticas públicas inclusivas e a luta contra o racismo em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse viés, Gomes e Jesus (2013) constataram que, em várias escolas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a

Lei n. 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou "lei dos negros".

Seguindo essa linha de raciocínio, Sonia Rosa, em sua obra “Reflexão Antirracista de Bolso”, argumenta que

Ao longo dos mais de trinta anos em que atuei como professora em escolas públicas, identifiquei muitos episódios de desamor, descaso, desrespeito, invisibilidade, desumanidade, ódio, humilhação, discriminação, segregação, silenciamento e desatenção contra a população negra. Mesmo com a existência da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e com a relevância de importantes trabalhos feitos por diversas escolas brasileiras, produzidos por inspiração dessa lei, os frequentes episódios de manifestações de racismo, lamentavelmente, continuam a ocorrer nas convivências escolares. (Rosa, 2022, p.33)

Diante do exposto acima, Rosa (2022) destaca o silenciamento de muitas famílias negras e pobres que estão inseridas no contexto do racismo estrutural, por isso, argumenta que é de fundamental importância: “o comprometimento das escolas em acolher e fortalecer a autoestima das famílias de alunas e alunos, por meio de um trabalho educativo fundamentado, focado e respeitoso sobre a temática negra.” Concordamos com a ideia da autora, de que nós educadores (professoras e professores) temos uma “força de fala” com a comunidade escolar (estudantes e suas famílias) e devemos utilizar isso em prol de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, contribuindo assim na missão humana de docente que é de formar pessoas.

Nesse viés, as diversas reivindicações originadas pelo movimento social negro tiveram como consequência o sancionamento da Lei n. 10.639 em janeiro de 2003 que tornou obrigatório o ensino do conteúdo História da África e Cultura Africana e afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino (Pires, 2006).

Nesse sentido, conforme Cavalleiro (2006), apesar da chamada Lei Áurea, a discriminação racial, que antes se dava por meio da escravidão, não se extinguiu. Há uma cultura eurocêntrica que ocupa o seio da sociedade e emerge nas relações sociais entre os indivíduos. Essa cultura pode ser observada através dos estereótipos culturais e físicos, esses utilizados no tempo da escravidão e que ganharam outros formatos, mas mantiveram os símbolos. Nessa perspectiva, Muniz Sodré, em sua obra *O Fascismo da Cor*, pondera que:

De fato, o racismo exacerba-se quando o dessemelhante começa a tornar-se semelhante, e deste modo, passa a ser conotado existencialmente como intruso. Confirma Cida Bento: “Os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. Quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes.” (Sodré, 2023, p. 71)

Seguindo essa linha de raciocínio, a discriminação racial está presente nos diferentes espaços sociais, entre eles a escola. A educação básica é primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de qualquer indivíduo. Por meio dela, aprendem-se valores éticos e morais para o bom exercício da cidadania e o convívio social. Mas, ela está inclusa no contexto do pensamento eurocêntrico, a política e ações de embranquecimento atingem da educação infantil até os altos patamares da academia.

Segundo Cavalleiro (2001), há profissionais da educação que não percebem a disseminação do racismo e do preconceito; naturalizados nas práticas e falas, eles se revelam de forma silenciosa através dos apelidos, posturas, comparações, murais, livros didáticos e até mesmo da avaliação.

Desde cedo as crianças aprendem a segregar e excluir, além disso, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica é colocado como um tema transversal ou em forma de projetos. Sendo que, o negro, por um determinado tempo, teve sua imagem comparada somente ao escravo, ao subordinado, muitas vezes preguiçoso e incapaz de lutar por sua própria liberdade.

Segundo Gomes (2008), nos livros didáticos a abordagem era superficial, contendo recortes da escravidão e a princesa Isabel sendo a libertadora dos escravos ao assinar a Lei Áurea. Escondia-se a resistência, os quilombos, a riqueza cultural herdada e manifestada através da língua, da dança, culinária, religião e construção da própria história do Brasil.

Ainda, segundo Cavalleiro (2006), apesar de a população negra e escrava obterem poucos direitos antes da abolição, em 1888, sempre existiu a tentativa de resistência, de “promover a continuidade de suas histórias e suas culturas, bem como o ensinamento de suas visões de mundo” (Cavalleiro, 2006, p.16).

A escola é um espelho da sociedade, apesar de ter em sua essência a marca de mudança, muitas vezes reproduz os preconceitos, discriminações e injustiças sociais. Nesse campo tão amplo e ao mesmo tempo oculto, escondem-se as diferentes relações étnicas e sociais aos quais os alunos, professores, profissionais e comunidade escolar se inserem. Ora, observa-se então que o espaço reservado para a cultura negra nos meios de comunicação é usado de forma pouco apropriada, apesar de estar num momento em que a pressão dos movimentos força a abertura de discussões de derrubada do mito da democracia racial.

Nesse sentido, ainda há muito trabalho a ser feito. Dito isso, que configura uma visão geral acerca da imagem do negro, tome-se o caso particular das artes, onde essa imagem reaparece, é possível dizer que as artes de matriz africana são ainda hoje como um espetáculo

visto pelo turista que consome a cultura do outro e reconhece evidências de que a sociedade em que vive é superior àquela que está consumindo.

A arte africana até o final do século XVIII era excluída da história universal, consequência do desconhecimento de sua cultura, organizações e instituições sociais. Além disso, havia o interesse do colonizador em julgar os povos africanos como acéfalos, selvagens e anarquistas para justificar suas invasões “civilizadoras”.

Então, a sociedade tem que entender que não basta criar leis para a valorização e manutenção da cultura e costumes da população negra africana e afro-brasileira, evidente que a criação de leis como a 10.639 de 2003 é muito importante, mas acreditamos que mais importante ainda, seja a criação e permanência de uma consciência por parte de todas as pessoas da sociedade de que devemos valorizar as pessoas negras todos os dias, em todos os seus aspectos e com toda a esplêndida bagagem cultural que eles carregam naturalmente enquanto seres humanos.

### **3.2 Onde encontra-se o Gênero Charge na BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**

A charge é um gênero textual que se destaca pela sua capacidade de transmitir críticas sociais, políticas e culturais de forma humorística e visual. Na atual era da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que enfatiza uma educação mais crítica, inclusiva e interdisciplinar, a charge pode ser uma ferramenta poderosa para abordar uma variedade de temas e competências.

Em Língua Portuguesa e Literatura, ela pode ser analisada quanto aos elementos verbais e não verbais, explorando técnicas como ironia e metáforas visuais. Na disciplina de Educação Artística ou Visual, a charge é estudada como expressão artística, permitindo aos alunos criarem suas próprias charges.

Segundo Santos (2021) quando se trata dos gêneros que se destacam pela multimodalidade, como memes, charges, músicas e notícias, diversos aspectos multissemióticos surgem como oportunidades de exploração na educação básica. Podemos mencionar emoticons, figurinhas, gifs e até a ausência de pontuação em mensagens no WhatsApp; o tom de voz, movimento e trilha sonora em filmes; imagens, símbolos e balões de fala em tirinhas e charges; o uso de caixa alta e cor vermelha em manchetes; a reconfiguração de poesias digitais diante de ações como cliques ou passagens de mouse; a estruturação de frases e parágrafos em textos da internet; e até a presença de preconceito linguístico para transmitir humor na fala de personagens em charges e memes, como o suricato ou o bode gaiato. O paralelismo sintático e

imagético em memes, como os que mostram Chico Buarque sério e sorrindo, ou os que apresentam situações de "antes e depois", também são elementos a serem considerados. Contudo, é importante não sobrecarregar os alunos com terminologia técnica adicional; ao contrário, devemos analisar como essas diferentes estratégias colaboram de forma conjunta para a construção da complexidade textual.

A Nova Base Comum Curricular, propõe no Componente Curricular Língua Portuguesa em Práticas de Linguagem no Campo Jornalístico-Midiático (Leitura), as seguintes habilidades para os estudantes de oitavos e nonos anos:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. (Brasil, 2018, p. 177)

A BNCC propõe no Eixo Leitura:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p. 71-72)

O DCT (Documento Curricular do Tocantins, que é baseado na BNCC propõe como objeto do conhecimento para o 9 ano do Ensino Fundamental, também no campo de atuação Jornalístico-Midiático (Leitura): “Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital (meme, gifs, comentário, charge digital etc.) em relação aos temas das notícias e reportagens estudadas.

Análise crítica dos diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.)”

E propõe as seguintes habilidades a serem trabalhadas pelos docentes:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (DCT, 2019, p.202)

Ao localizar onde encontra-se o Gênero Charge na BNCC e em um documento oficial do Estado do Tocantins (DCT), constata-se que a abordagem do gênero Charge na nossa presente pesquisa está totalmente adequada com a proposta de um letramento multimodal valorizando o entendimento crítico desse gênero em questão pela exploração tanto dos recursos imagéticos provindos das imagens, quanto dos recursos linguísticos provindo do texto verbal. Pois, como enfatiza Ana Elisa Ribeiro:

Considera-se importante, no entanto que a escola assuma a sistematização da teoria, no entanto, que a escola assuma a sistematização da teoria e do estudo sobre esse protagonismo e essas tais “novas formas de interação multimidiática e multimodal. (Ribeiro, 2021, p.15)

A mesma autora, também argumenta que:

embora a multimodalidade não seja um fenômeno novo, ela “sempre foi um elemento das semioses sociais” (Kress, 2001, p.124). Para Kress e Van Leeuwen (2006, p.34), “a escola precisa introduzir os estudantes numa nova ordem semiótica”, isto é, nesta em que vivemos e tentamos nos deslocar, nos dias que correm – do que não destoa nosso mais recente documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular, que encoraja explicitamente a abordagem dos textos multimodais e das mídias, na leitura e na produção. Mas e quanto às nossas práticas em sala de aula, em nosso contexto? Há muito o que fazer. (Ribeiro, 2021, p.31)

Corroboramos com a tese acima defendida por Ana Elisa de que a escola deve propor uma nova abordagem, ou seja, novas metodologias de ensino adequadas ao ensino que provoquem interações produtivas em relação aos textos multimodais tanto na leitura quanto na produção de textos. Sendo que, neste contexto o professor tem de estar preparado para inovar em práticas proveitosas e exitosas para a transmissão do conhecimento dos textos multissemióticos como a charge. Na proposta de intervenção deste trabalho propomos uma abordagem antirracista do gênero charge que se encaixa nas ideias defendidas acima.

### **3.3 Proposta de análise de uma charge sob a perspectiva antirracista e sociointeracionista**

Para direcionar nossa análise de uma charge sob a perspectiva antirracista e sociointeracionista, embasamo-nos nas ideias propostas por Motta-Roth (2011) na sua obra: “Questões de Metodologia em Análise de Gênero”.

Motta-Roth (2011, p.153) pondera que “algumas das atuais discussões sobre gêneros enfatizam a relação estreita entre contexto e texto: atividades culturalmente pertinentes são mediadas pela linguagem.” Segundo a autora, é importante conhecermos o contexto em que a linguagem está inserida e como os participantes interagem em dado evento social, bem como acontece a progressão dos seus propósitos comunicativos. Desse modo, a estudiosa argumenta

que é crucial nos apropriarmos das respostas para os seguintes questionamentos:

[...] em que medidas precisamos conhecer os contextos de situação e de cultura (Halliday, 1989) que geram e são constituídos pelo texto para podermos perceber e definir que aspectos da linguagem são relevantes para a análise de um gênero? Como podemos interpretar a interface entre texto e contexto? Como os procedimentos usados variam na sua ênfase sobre questões do texto ou do contexto? (Motta-Roth, 2011, p.154)

As perguntas elencadas acima são essenciais para analisarmos o gênero charge em uma abordagem sociointeracionista a partir de temáticas antirracistas, pois é extremamente necessário conhecer as condições de produção do texto chargístico, o contexto situacional e os valores culturais envolvidos, bem como as abordagens linguísticas entre outras questões.

Nessa perspectiva, Motta-Roth ratifica a tese de Mikael Bakhtin de que não há como dissociar gênero discursivos das práticas sociais. Dessa maneira, a partir das práticas sociais e do contexto comunicativo pode ser feita a ponte para analisar-se como as relações sociais se estabelecem em determinado contexto cultural por meio da linguagem. Nesse viés, a tipificação de gênero estará intrinsecamente ligada não apenas ao modo de pensar de um indivíduo, mas sim da interação dele com toda a sociedade na qual está inserido.

Sob essa ótica, Motta-Roth (2011) defende a ideia de que o conhecimento humano é construído por meio de gêneros – linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana – socialmente compartilhados. Nesse intuito, a autora reforça essa linha de pensamento afirmando que:

Neste trabalho busco refletir sobre a possibilidade de analisar e ensinar gêneros pela observação da relação estreita entre contexto e texto. Para tanto, é importante encarar “gêneros” como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discurso de ordens diversas [...] (Motta-Roth, 2011, p.156).

No apresentado acima, mais uma vez concordamos com os argumentos defendidos pela autora, pois quando analisamos o conteúdo do gênero charge, a relação entre texto e contexto, bem como aprofundar a análise do ponto de vista dos participantes envolvidos e seus traços culturais (bagagem cultural), o tipo de linguagem e o contexto situacional são primordiais. Além disso, é preciso estar atento para os discursos de ordens diversas, sendo que na charge temos de ficar atentos ao contexto de produção, a intencionalidade do transmissor da mensagem e a consequente recepção dela, assim como o modo como foi interpretada.

Na charge, as dimensões de Bakhtin (2006) se manifestam na interação entre imagens e textos curtos, representando diferentes vozes e perspectivas sociais. A dialogia, central na teoria de Bakhtin, se revela nas interações visuais e textuais presentes na charge, onde o humor muitas vezes é utilizado como uma forma de crítica social.

Além disso, ao integrar as condições de produção, é possível compreender melhor o contexto em que a charge é concebida. O tempo se apresenta como um elemento primordial, influenciando a relevância e a atualidade do tema abordado. Charges frequentemente respondem a eventos sociais ou políticos contemporâneos, utilizando o tempo como um recurso para aumentar a eficácia de sua mensagem.

Ao analisar charges sob a perspectiva sociointeracionista, o diálogo entre as teorias de Bakhtin (2006), Koch (2015) e Marcuschi (2008) se torna enriquecedor. A charge, enquanto produto social, reflete a polifonia presente na sociedade, incorporando diferentes vozes e perspectivas. A intertextualidade, destacada por Koch, é visível nas referências a discursos preexistentes, e a produção textual, como apontada por Marcuschi, é uma prática social inserida em contextos específicos.

Desse modo, a pesquisa-ação, ao ser aplicada à análise de charges, pode envolver a colaboração entre pesquisador (professor), aluno e a escola, bem como a comunidade. Essa abordagem metodológica possibilita a criação de charges que não apenas refletem problemas sociais, mas também propõem ações concretas para a transformação. A participação ativa dos sujeitos na criação e recepção de charges pode ser um meio eficaz de promover a conscientização e a mobilização social.

Assim, ao compreender a charge como um produto dialógico inserido em contextos sociais específicos, é possível explorar seu potencial como instrumento de conscientização, crítica e transformação social. A pesquisa-ação, nesse contexto, emerge como uma metodologia que não apenas analisa, mas também age sobre a realidade, utilizando as charges como meio de intervenção e reflexão na sociedade.

Sabendo-se que a charge é um gênero discursivo de caráter crítico temporal com temáticas sociais atuais, apresentamos a análise de charges na temática antirracista. Nesse sentido, infelizmente constatamos que, na sociedade brasileira, o racismo é um assunto recorrente na contemporaneidade. Nesse intuito analisamos criticamente a charge a seguir:

Figura 1 - Charge escolhida para análise



Disponível em: [https://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Charge Juniao 31 07 2015 Racismo Diogo Ponte 72.jpg](https://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Charge_Juniao_31_07_2015_Racismo_Diogo_Ponte_72.jpg)

A charge em questão tem como conteúdo temático o racismo por meio de um humor sarcástico, na sua estrutura composicional o autor do texto chargístico utilizou-se de um texto multimodal. Sendo assim, existem dois personagens, o personagem que faz uso da linguagem verbal é um policial branco, ele utiliza um estilo de linguagem bem próximo da linguagem informal, com o uso de vocábulos como “você” e “relaxa”. Diante disso, constatamos o estilo de texto injuntivo quando o policial emprega o verbo relaxar no modo imperativo indicando uma ordem ou desejo ao seu interlocutor. Contudo, esta ordem ou desejo por meio do vocábulo “relaxa!” foi utilizado no sentido metafórico e irônico.

Aprofundando a análise da charge, o outro personagem da história narrada é um homem negro que sofre o racismo, este personagem não faz uso da palavra, mas o recurso imagético utilizado pelo chargista revela ao leitor que ele está indignado e furioso (a julgar pela expressão de seu rosto e do desenho acima da sua cabeça que simboliza raiva e ódio) com os dois enunciados que ouve do policial. Nesse sentido, concordamos com a ideia do estudioso bakhtinólogo Seguei Botcharov, de que

Bakhtin enfoca a palavra como categoria num grau consideravelmente generalizado; sob esse enfoque a palavra é enunciado, é réplica, é discurso, é texto. Até o silêncio pode tornar-se palavra (veja-se o chamado silêncio eloquente) contanto que signifique alguma coisa. (Bakhtin, 2016, p.169)

Na charge, o policial aparece visualmente com um sorriso sarcástico e faz uso de dois

enunciados, no primeiro enunciado à esquerda do leitor ele afirma: “TE PAREI PORQUE VOCÊ PARECE UM LADRÃO!” e no segundo enunciado à direita do leitor ele completa a ideia projetada no primeiro enunciado afirmando: “MAS RELAXA! NÃO TEM NADA A VER COM PRECONCEITO! RACISMO É COISA DA SUA CABEÇA!!”

Nos dois enunciados comunicados pelo personagem policial evidenciamos que a charge por meio do riso e da zombaria, faz uma crítica social ao racismo estrutural que persiste na sociedade brasileira. No enunciado “TE PAREI PORQUE VOCÊ PARECE UM LADRÃO!”, evidencia-se que o homem negro foi parado pelo simples fato de ser negro, ou seja, o motorista (que pelo contexto infere-se tratar-se de uma blitz de rotina) é comparado a um ladrão apenas sendo julgado pela cor da sua pele e não pela sua conduta.

Seguindo essa linha de raciocínio, corroboramos com a tese defendida por Kleiman de que ler:

[...] é construir significados, e quanto mais lemos, maior rede de sentidos podemos tecer. Ler é dialogar com o autor, com o seu contexto histórico social e cultural, é preencher os vazios de modo ímpar utilizando-se seus conhecimentos prévios. (Kleiman, 1989, p. 13)

Nesse viés, o conhecimento prévio do leitor, ou seja, o seu conhecimento de mundo, o fez entender que o racismo é confirmado no outro enunciado que apresenta uma ironia sarcástica: “MAS RELAXA! NÃO TEM NADA A VER COM PRECONCEITO! RACISMO É COISA DA SUA CABEÇA!” Na expressão: “racismo é coisa da sua cabeça” constata-se por meio de uma linguagem figurativa e irônica uma ferrenha crítica social ao racismo estrutural, enraizado na sociedade e que muitas pessoas, equivocadamente, insistem em acreditar que o racismo é algo fictício, inventado por alguns, quando na verdade ele é uma prática cruel, desumana, mas, infelizmente, muito recorrente na sociedade contemporânea.

Diante dessa perspectiva, constatamos que o texto chargístico comunica inferências óbvias ao leitor que interage com a leitura crítica da charge, já que, conforme Bakhtin:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é primeiro falante, o primeiro a ter violado o terno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (Bakhtin, 2016, p. 26)

No caso da charge em questão, o leitor tem conhecimento empírico, ou seja, vivência de mundo suficiente para entender que a situação narrada é uma crítica de cunho social ao racismo vil a que as pessoas negras são submetidas no seu cotidiano na sociedade na qual estão inseridas.

## 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa busca compreender e transformar a dinâmica educacional por meio da abordagem da pesquisa-ação, fundamentada nas ideias de Michel Thiollent (2018). Neste capítulo abordaremos os elementos fundamentais da metodologia utilizada, destacando a caracterização da pesquisa, a justificativa para a escolha da pesquisa-ação e a construção do papel do pesquisador, dos alunos e da escola diante de todo o processo. Em seguida, faremos a proposta de intervenção.

Desse modo, a pesquisa em questão é qualitativa e adota a abordagem da pesquisa-ação como método principal. A pesquisa-ação, conforme Thiollent, é uma abordagem que visa transformar a realidade estudada por meio da participação ativa do pesquisador no ambiente em questão. Segundo o autor, a pesquisa-ação é definida como:

uma categoria de investigação social fundamentada em dados empíricos, planejada e executada em íntima colaboração com uma ação específica ou a solução de um desafio coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes que representam a situação ou o problema colaboram de forma cooperativa ou participativa. (Thiollent, 2018, p. 20).

Conforme delineado, a metodologia da pesquisa participante requer, como requisito fundamental, a participação ativa das pessoas envolvidas; entretanto, isso não implica que toda pesquisa participativa seja automaticamente classificada como pesquisa-ação. Já que, de acordo com o autor, a pesquisa participante não se preocupa primariamente com a relação entre pesquisa e ação no contexto específico em que se insere, pois ela envolve a participação de diferentes atores no processo.

Nesse sentido, o estudioso ressalta diversos elementos fundamentais da pesquisa-ação, enxergada como uma estratégia metodológica na pesquisa social:

i) Interação abrangente e explícita entre os investigadores e os indivíduos envolvidos na situação examinada; ii) A partir dessa colaboração, emerge a definição das prioridades dos problemas a serem estudados e das soluções a serem implementadas sob a forma de ações concretas; iii) O foco da pesquisa-ação não recai sobre as pessoas, mas sim sobre a situação social e as diversas naturezas dos problemas identificados nesse contexto; iv) O propósito da pesquisa-ação é resolver ou, pelo menos, elucidar os desafios presentes na situação observada; v) Durante o processo, há uma monitorização das decisões, das ações e de todas as atividades intencionais dos agentes envolvidos na situação; vi) A pesquisa não se restringe a uma forma de ação (evitando o risco de ativismo): busca-se a expansão do conhecimento dos pesquisadores e o aprimoramento do conhecimento ou do "nível de consciência" das pessoas e grupos em questão. (Thiollent, 2018, p. 22 – 23)

Desse modo, durante a etapa de delimitação da pesquisa-ação, o autor destaca a necessidade de esclarecer os dois propósitos da pesquisa: o propósito prático e o propósito de

ampliação do conhecimento. O primeiro tem como intuito contribuir para uma avaliação mais aprofundada do problema central na pesquisa, além de identificar soluções e ações necessárias para capacitar o agente na transformação da situação. O segundo, por sua vez, procura adquirir informações e aprimorar o entendimento de situações específicas (Thiollent, 2018).

Sendo assim, quando abordamos a concepção e a organização da pesquisa, Thiollent (2018) destaca que o planejamento da pesquisa-ação é altamente flexível, não seguindo uma sequência rigorosa de fases. Assim, o autor apresenta um conjunto de temas, ressaltando que estes seguem uma ordem apenas parcialmente no tempo, sendo marcados por constantes oscilações de acordo com a dinâmica e interação interna do grupo.

A fase inicial é caracterizada pela exploração. Essa etapa consiste em: “explorar o domínio de pesquisa, identificar os envolvidos e suas expectativas, e realizar uma primeira análise (ou ‘avaliação inicial’) da situação, dos problemas prioritários e das possíveis intervenções.” (Thiollent, 2018, p.56)

Depois de identificar todas as organizações iniciais, os envolvidos, participantes e pesquisadores, estabelecem os principais alvos da pesquisa, relacionados aos desafios considerados prioritários, ao escopo de observação, aos intervenientes e à natureza da ação que será enfocada no decorrer da investigação. Outro estágio é a determinação do escopo da pesquisa. Isso envolve a delimitação do problema prático e da área de conhecimento a serem explorados, sendo estabelecidos de maneira clara e sem ambiguidades, através de um processo de diálogo com os participantes, ou seja, a problemática em questão deve ser estudada e solucionada de modo prático e claro, pois como afirma o autor:

De acordo com o que precede, entre os diversos quadros teóricos disponíveis um marco específico é escolhido para nortear a pesquisa e, principalmente, atribuir relevância a certas categorias de dados a partir das quais serão esboçadas as interpretações e equacionadas as possíveis "soluções". (Thiollent, p. 52, 1986)

Além disso, na etapa inicial da pesquisa, é essencial concentrar-se na identificação dos principais desafios que orientarão o desenvolvimento da investigação. Esses desafios são inicialmente de natureza prática e devem ser incorporados em uma perspectiva teórica e prática (Thiollent, 2018). Nesse viés, ao formular o problema, conforme Thiollent, este é apresentado da seguinte maneira:

i) Avaliação e definição da situação inicial; ii) delineamento da condição final, com base nos critérios de desejabilidade e viabilidade; iii) identificação de todos os desafios a serem abordados para viabilizar a transição do estágio inicial para o final; iv) elaboração de estratégias correspondentes; v) implementação e avaliação das estratégias. (Thiollent, 2018, p.62)

A etapa de obtenção de dados é conduzida pelos agrupamentos formados sob a supervisão do seminário, na qual os participantes buscam as informações necessárias para dar continuidade à investigação. Utilizam-se como técnicas principais a entrevista coletiva nos locais de residência ou trabalho e a entrevista individual aprofundada. Juntamente com essas abordagens, é possível empregar questionários convencionais e métodos antropológicos, tais como observação participante, diários de campo, relatos de vida, entre outras (Thiollent, 2018). Ademais, visando atender aos objetivos da pesquisa, "a pesquisa-ação deve se materializar em alguma forma de intervenção planejada, sujeita a análise, deliberação e avaliação" (Thiollent, 2018, p. 79).

Além disso, Thiollent destaca que a pesquisa-ação tem como objetivos na sua estratégia metodológica:

Conceder aos pesquisadores e os agentes alvo da pesquisa as condições de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, realizando ações de transformação e de reflexão; Possibilitar a resolução de problemas de diferentes naturezas ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação em estudo; Ampliar o conhecimento científico acerca de questões relacionadas à lócus da pesquisa; Proporcionar as pessoas e grupos participantes da pesquisa a ampliação do nível de consciência quanto a situação problemática detectada. (Thiollent, 1986, p. 8,16)

Assim, conforme as orientações do autor, o desenvolvimento do plano de ação deve englobar a identificação dos agentes ou das unidades de intervenção; a compreensão da relação entre os agentes e as instituições; a identificação dos responsáveis pela tomada de decisões; a definição dos objetivos da ação e os critérios para sua avaliação; a elaboração de estratégias para superar desafios; a garantia da participação da comunidade e a incorporação de suas sugestões; e a implementação de mecanismos de controle do processo e avaliação dos resultados. Por último, a fase final engloba a divulgação externa. Nela, há uma retroalimentação das informações sobre os resultados aos membros dos grupos envolvidos e aos setores interessados, promovendo uma síntese de todas as informações coletadas e gerando convicção entre os participantes. Essa devolutiva busca proporcionar uma visão abrangente.

#### **4.1 Sujeitos da pesquisa**

Na condução de uma pesquisa, os sujeitos envolvidos desempenham papéis primordiais para o desenvolvimento, a compreensão e o alcance dos objetivos propostos. Neste contexto, destacam-se três principais categorias de sujeitos: o pesquisador, os alunos e a escola. Cada um desses atores desempenha funções distintas, contribuindo para a riqueza e a profundidade da pesquisa.

O pesquisador desempenha um papel central na pesquisa-ação voltada para a dinâmica educacional. Como agente primário, é responsável por articular a pesquisa desde a formulação de perguntas até a implementação de ações transformadoras. Inicialmente, sua atuação envolve o planejamento e o desenho da pesquisa, delineando objetivos, métodos e estratégias para alcançar resultados relevantes. Durante a produção de dados, o pesquisador interage com os sujeitos da pesquisa, utilizando diversas técnicas como entrevistas, observações dos participantes e análises documentais.

A participação ativa do pesquisador não se limita à produção de dados; ele também é responsável pela análise e interpretação cuidadosa e detalhada das informações obtidas. Esse processo orienta a identificação de padrões, tendências e a aprofundada compreensão cognitiva que são essenciais para responder às perguntas de pesquisa e ajustar as intervenções necessárias. A pesquisa-ação destaca-se pela importância do diálogo constante entre o pesquisador e os demais sujeitos envolvidos, proporcionando feedbacks contínuos para aprimorar as estratégias adotadas.

Desse modo, na etapa de divulgação dos resultados gera uma tomada de consciência do destinatário, o que pode sugerir uma investigação mais aprofundada da pesquisa que ainda pode estar inacabada, como ressalta o estudioso

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito de propaganda. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação ou de investigação (Thiollent, 1986, p.71).

Aprofundando essa linha de raciocínio, os discentes, como sujeitos da pesquisa, desempenham um papel de suma importância. Sua participação ativa é essencial para compreender as experiências, perspectivas e desafios enfrentados no ambiente escolar. Através de entrevistas, grupos focais e outras técnicas de produção de dados, os alunos têm a oportunidade de expressar suas opiniões, preocupações e sugestões. Além disso, eles colaboram na identificação de problemas específicos, oferecendo intuições cognitivas valiosas que, de repente podem não ser tão evidentes para os outros sujeitos da pesquisa.

Sob essa ótica, a participação dos educandos não se restringe à produção de dados; eles podem ser envolvidos na implementação de ações transformadoras propostas pela pesquisa-ação. Esta abordagem não apenas empodera os alunos, mas também fortalece o senso de responsabilidade e pertencimento à comunidade escolar. Neste viés, a pesquisa-ação proporciona um espaço para que os alunos ofereçam feedback contínuo sobre as mudanças implementadas, promovendo um diálogo constante e contribuindo para a construção de

soluções mais alinhadas às necessidades reais dos beneficiários finais.

Nessa perspectiva, as escolas são um ambiente favorável para o uso da pesquisa-ação. Todo problema educacional, seja no processo de ensino e aprendizagem, na infraestrutura, ou nas relações entre os atores da escola, nem sempre pode ser resolvido individualmente, pois quando há participação democrática, as pessoas são ouvidas e começam a se envolver e a se sentirem donas dos processos e da resolução conjunta de problemas. Este tipo de enfoque é especialmente importante na formação de professores, porque o tempo passado na escola, no ensino primário ou noutros estudos básicos é, muitas vezes, insuficiente para trabalhar todos os aspectos possíveis que podem surgir em situações práticas do cotidiano escolar, porque a prática cotidiana é muito mais rica em possibilidades.

A escola, enquanto instituição educacional, é um sujeito coletivo que desempenha um papel fundamental na pesquisa-ação. Ela serve como o contexto em que as intervenções são implementadas e como uma entidade que pode se beneficiar e se transformar com base nos resultados da pesquisa. A compreensão da cultura escolar, práticas existentes e relações interpessoais é primordial para a eficácia da pesquisa-ação, tornando a escola uma fonte rica de informações sobre os desafios enfrentados.

Sendo assim, corroborando com as ideias de Michel Thiollent de que uma pesquisa qualitativa deve ter a participação ativa dos sujeitos, propomos a abordagem do gênero charge sob um viés sociointeracionista. Nesse sentido, a pesquisa-ação, quando aplicada à análise da charge, implica em reconhecer o potencial transformador desse gênero na sociedade. A carga crítica presente nas charges pode ser direcionada para questões específicas, utilizando a linguagem visual e textual como instrumento de conscientização e mobilização social.

Diante dessa perspectiva, salientamos que, no decorrer da pesquisa, fizemos uma vasta e cuidadosa revisão de literatura na web e verificamos, um certo ineditismo da temática trabalhada na dissertação no Programa Profletras, já que encontramos várias dissertações que tratam da Charge, mas nenhuma que abordasse a charge em uma proposta antirracista (verificamos isso apenas em dissertações no Mestrado Acadêmico). Desse modo, acreditamos que no Mestrado Profissional em Letras, é inédita a abordagem do Gênero Charge com uma proposta de intervenção antirracista. Contudo, encontramos a dissertação de André Leone Dos Santos Cruz pelo Profletras – UFBA (Salvador, 2021) com o seguinte título: “O Gênero Discursivo Apresentação Oral e as Relações Ético-Raciais: a Construção de uma Fala Antirracista no Ensino Fundamental II”. Constatamos que a dissertação citada tem a mesma temática de abordagem do Antirracismo, mas é por meio de outro gênero textual, no caso, o Gênero Apresentação Oral e não no Gênero Charge como propomos neste trabalho de pesquisa.

Da mesma maneira, também encontramos outra dissertação com a temática antirracista, mas com a abordagem por meio da literatura. A dissertação tem o seguinte título: “Literatura Afro-Brasileira: Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental” de André Luiz Amancio de Sousa, pela UFMG FALE – PROFLETRAS, 2016. Dessa maneira, pesquisamos, ainda, dissertações no sítio: [profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes](http://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes) e digitamos palavras-chave como: “dissertações sobre o gênero charge com temáticas antirracistas”, porém não encontramos nada. Entretanto, em mais uma busca na web, encontramos um artigo com o título: “Aspectos axiológicos sobre racismo revelados em charges produzidas por alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos”. Este artigo publicado na revista Diálogo das Letras em 2023 é muito interessante e são propostas criação de charges antirracistas num viés de análise crítica e conscientização da temática da discriminação e racismo, proposta muito semelhante com a do nosso trabalho que segue essa linha de raciocínio.

#### *4.1.1 Sobre o sujeito-professor-pesquisador: minha trajetória no Papel de Docente de Língua Materna da Educação Básica e de pesquisador do Profletras*

Desde muito criança, logo que aprendi a ler e escrever me apaixonei pela literatura e pelo processo de leitura e escrita, brincava de escolinha escrevendo “tarefinhas” prontas ou criadas por mim mesmo. Por volta dos 10 anos já com uma maturidade avançada na escrita e sendo um leitor proficiente, tornei-me um assíduo leitor de gibis variados e literatura infantil e posteriormente infanto-juvenil.

Na adolescência, além do gosto pela literatura tornei-me um aluno muito curioso com relação as particularidades de nossa língua materna, comecei a flertar com a poesia, até arriscando umas composições próprias, que mais tarde seriam amadurecidas.

Quando terminei o Ensino Médio não tive dúvidas de que Letras seria o curso ideal para eu fazer, pois tinha tudo a ver com o meu perfil: um grande amante da literatura e muito curioso em conhecer os mecanismos de funcionamento da linguagem e especialmente da Língua Portuguesa.

Quando criança me lembro que fui muito bem alfabetizado pela minha mãe, devido nesta época está residindo na Zona Rural, em uma fazenda com meus pais. Após concluir as séries iniciais comecei a gostar de ler fazendo leituras rotineiras de gibis.

No Ensino Fundamental tive um ensino muito tradicional no processo de aquisição da escrita, sendo que neste percurso predominou um modelo de ensino totalmente voltado para o ensino das regras gramaticais e da leitura – entendida como uma prática de decodificação e

memorização de textos literários – do que do escrever.

Tive um ensino estritamente voltado para a análise gramatical, de conceitos gramaticais em frases soltas e de modo isolado sem nenhuma contextualização textual mais abrangente. Como disse anteriormente, a grande maioria (talvez até todos) dos meus professores do Ensino Fundamental trabalhavam a escrita e a leitura de modo bem maçante e não abordavam em nenhum momento as tipologias e os gêneros textuais.

Contudo, terminei o Ensino Fundamental com uma ótima fluência em leitura (mais até por conta própria do que pela prática escolar), mas com sérios déficits de escrita no sentido de conseguir escrever um texto coeso e coerente, com início, meio e fim, a exemplo de uma dissertação escolar.

Após terminar o Fundamental, nos dois primeiros anos do Ensino Médio segui recebendo um ensino totalmente voltado para as regras gramaticais, seguindo com aulas de Português com um pouco mais de interação na leitura, mas menos do que se pode imaginar do que seria o “desejável” ou o “ideal” para um aluno do 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Quando cheguei no último ano do Ensino Médio (fazendo o terceiro ano e ao mesmo tempo preparando-me para o vestibular) passei a ter um contato maior com a literatura e com o cânone literário, por meio de leituras obrigatórias para o vestibular, todavia, neste momento o estilo de ensino era baseado na classificação de Meserani (1995) que: “classificou o ensino oferecido neste período de retórica diluída, visto que o ‘ensino’ do escrever estava fundido em elementos da retórica e da poética tradicional com outros da estilística, de modo prescritivo e não descritivo. Neste contexto, segundo Meserani (1995:17) eles insistiam “na necessidade ‘vital’ de escrever bem, de acordo com os modos que apregoavam e prescreviam”. Nessa ótica, Bunzen “considera que os alunos deveriam imitar os mais belos trechos das obras primas nacionais que lhes eram apresentadas como modelos.” E diante desta linha de raciocínio, Bunzen conclui que: “quem pensa bem escreve bem.”

Todavia, nesse momento da minha vida estudantil, aprendi a apreciar muitos outros autores das Escolas Literárias que não faziam parte das leituras obrigatórias. Porém, no início do 3º ano do Ensino Médio, tive dificuldades em várias disciplinas, justamente pela base que não tive nas séries anteriores. Neste contexto, também tive muitas dificuldades em produção textual, pois terminei o Fundamental e cheguei no último ano do Ensino Médio sem saber produzir uma dissertação escolar com todos os elementos que elenquei anteriormente no texto.

Passei por um momento muito constrangedor quando o excelente professor da disciplina Redação, leu para toda a turma minha redação, elencando todos os erros que não deveriam aparecer naquela produção textual.

Mas, posteriormente eu fiz uma oficina de Redação em aulas extras com o mesmo professor que me constrangeu (claro sem citar o meu nome) e me superei, aprendi muito sobre as adequadas técnicas de redação em relação a diferentes tipologias textuais e passei a tirar nota 9, 9.5 e até mesmo 10 (dez) nas redações propostas pelo professor Augusto Carvalho.

Então, no percurso do Ensino Médio, principalmente no último ano e em mais dois anos seguintes que fiz cursinho preparatório para ingressar no Curso de Letras, tive uma formação de leitor e “produtor de textos” totalmente voltada para o vestibular, sendo que o foco era obter um conhecimento literário dos grandes cânones da literatura e seguir aquela ideia de que, como foi citado anteriormente: “quem pensa bem, escreve bem.”

Não obstante, no estudo das Escolas Literárias, na disciplina de Literatura e nos estudos das técnicas de Redação, consegui aguçar o sentido de um “escritor e autor” mais crítico, mas neste ínterim aprendi sobre tipologias textuais, porém nada sobre gêneros textuais.

Durante a graduação, obviamente cursando Letras com habilitação em Língua Portuguesa, aprofundei o meu olhar crítico em relação a Literatura e a própria Língua Portuguesa de não considerar apenas a ideia de seguir à risca como escrevem os cânones literários e não apenas enxergar a funcionalidade da Língua Portuguesa baseada em suas regras e exceções gramaticais.

Após dois anos cursando a graduação em Letras, apenas na disciplina de Prática de Ensino de Português conheci e aprendi o que são os Gêneros Textuais, sua aplicabilidade e sua funcionalidade prática na vida social, bem como aprendi a distinguir melhor tipologias textuais de gêneros textuais. Desse modo, corroborando com essa ideia, Bakhtin (2010, p.302) defende a ideia de que:

se os gêneros do discurso não existissem e nós não tivéssemos seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo de fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível.

Nesta mesma linha de pensamento, Marcuschi (2002, p.22) afirma que: “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.” E completa seu pensamento afirmando também: é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto”. (Marcuschi, 2007, p.22). Ratificando mais ainda esta tese, Wittke pondera que:

todo texto é determinado de acordo com a interação comunicativa estabelecida entre o produtor e o receptor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Diante do exposto, no meio do segundo ano da graduação em Letras passei a

compreender a importância das teses dos estudiosos citados acima de maneira prática quando, concomitantemente a disciplina de Prática de Ensino do Português quando participei de uma oficina de literatura promovida pela Universidade (UFPA – Multicampiartes/PROEX). Nesta oficina, a partir do gênero fotografia consegui produzir a seguinte poesia que foi recitada por outra pessoa na socialização dos trabalhos produzidos:

#### O RENASCER

Um homem renasceu do perdão Divino de Deus  
 Não sabia o que fazer, nem queria mais viver...  
 No mundo consumado pelo ódio e a opressão  
 Ele tenta buscar uma trágica solução...  
 Oprimido pela fome e miséria  
 O homem só busca um momento de Diversão,  
 Mergulhado numa sociedade que corrompe o coração...  
 Levado por um súbito desejo desvairado,  
 Não consegue concretizar o ato insano de ser exterminado!  
 Diante de seu suicídio interior, ele renasce da Esperança do mais Puro Amor...!!!  
 O Amor que vence a guerra e ambição  
 E ressuscita a justiça e a confraternização  
 Na melodia do verso de uma dolorosa canção,  
 O ser humano descobriu poder viver numa amorosa união...  
 O Renascido venceu o ódio e a violência,  
 Não aceita mais o pódio da intransigência.  
 Seu mundo de discórdia é pura misericórdia  
 O homem renasceu de seu Pecado:  
 Seu sofrimento foi enterrado!  
 A vida renasceu, a liberdade prevaleceu,  
 A compaixão se fortaleceu na perfeição  
 De uma jubilosa lágrima de Alegria!!!

(Maurício da Serra)

Eu cursei minha graduação no Campus de Soure / Marajó no estado do Pará na Universidade Federal do Pará e residia com meus pais na cidade de Salvaterra que fica bem perto de Soure, mas é separada pelo rio Paracauari que corta e banha a cidade com suas águas salobras, pois nestas águas também circulam águas do oceano Atlântico. Eu atravessava todos os dias de bote ou rabeta (pequenas embarcações a motor) para a cidade em que ficava a Universidade e lá chegando andava mais uns 20 a 25 minutos para chegar no Campus Universitário. Era difícil no período do inverno amazônico em que tinha que caminhar usando um guarda sol que servia como um “sombrião”, e ainda, com uma capa de chuva, chinelo havaiana com a bainha da calça levantada e o tênis guardado na mochila para não molhar e calçá-lo só ao chegar na Universidade. Mas, apesar dos empecilhos foi muito gratificante cursar os quatro anos e sete meses neste Campus da UFPA.

Posteriormente, agora já no papel de docente e não de discente, recém formado e no início da carreira, comecei a lecionar em turmas do Ensino Médio, e fazendo uma autoanálise

crítica, como professor eu repeti um pouco da formação como “sujeito autor / leitor” que recebi de meus professores no Ensino Médio, e apenas situava os alunos sobre a diferenciação entre as tipologias textuais (apresentando cada gênero textual de maneira isolada) sem um aprofundamento técnico, pragmático maior, voltado para as práticas sociais de escrita e leitura.

A princípio, confesso que faltou eu explorar de maneira mais interativa a abordagem dos gêneros textuais, pois afinal, como bem pondera Irandé Antunes:

Restringir – se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela tivesse fora das situações de interação, é obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido as coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social. (Antunes, 2009, p.21 – 22)

Diante da ideia defendida acima, depois da metade do terceiro ano que já estava atuando como professor, amadureci muito profissionalmente e passei a ministrar aulas mais dinâmicas e interativas, fazendo uma abordagem mais interessante sobre as tipologias textuais, bem como em relação aos gêneros textuais.

Sou professor de carreira da rede Estadual do Tocantins desde maio de 2012, lecionando quase todo este tempo para estudantes do Ensino Fundamental, mas em 2018 tive a experiência de voltar a lecionar para uma escola de Ensino Médio como no início da carreira de professor, mas em 2019 voltei a lecionar no Ensino Fundamental e no momento estou lotado na Escola Denise Gomidi Amui de Ensino Médio.

Na atualidade, já leciono há 17 anos, sempre procuro renovar as metodologias de ensino no processo de leitura, escrita e produção textual trazendo inovações (principalmente em relação aos gêneros textuais) que facilitem o processo de ensino aprendizagem e proporcione avanços significativos para a formação de educandos como cidadãos (seres pensantes) críticos diante de suas práticas sociais no ambiente escolar, assim como em diferentes âmbitos da sua vida social.

#### **4.2 Proposta de intervenção didática**

Apresentamos a seguir uma proposta de intervenção didática a ser aplicada para alunos do 9º do Ensino Fundamental, valendo-nos dos pressupostos teóricos aqui delineados.

Desse modo, propomos um bloco de oficinas direcionadas para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. As oficinas terão um total de 9 encontros, sendo que cada encontro terá a

duração de 100 minutos, ou seja, o tempo de duas aulas de 50 minutos.

### **1º ENCONTRO (primeiro dia da oficina)**

Título da Aula: O Gênero Charge: a busca por um consciência antirracista

#### **Objetivo Geral:**

Fazer com que os estudantes percebam a temática do racismo nas charges, conscientizem-se e posicionem-se criticamente diante dessa prática desumana.

#### **Objetivos específicos:**

Conscientizar os estudantes de que o racismo é uma prática que deve parar de existir na sociedade.

Fazer os discentes tornarem-se leitores mais críticos percebendo não apenas o humor, mas, principalmente, a crítica social presente nas charges com temáticas antirracistas.

Provocar, nos alunos, o entendimento do texto multimodal, mostrando e explicando como ocorre o funcionamento da intencionalidade do emissor da mensagem, por meio da linguagem verbal e não verbal, bem como o emprego da ironia, o jogo semântico de palavras e/ou outras figuras de linguagem encontradas nos textos chargísticos.

Entender a crítica social presente nas charges por meio do humor e despertar o seu ponto de vista crítico.

Constatar que o sarcasmo (riso por meio da zombaria) esconde sérias críticas em relação a algumas temáticas sociais, como por exemplo a temática do racismo que aparece em diversas situações do cotidiano das pessoas.

#### **Metodologia:**

Primeiramente o professor irá estimular o aluno a entender como funciona o gênero charge e explicar as diferenças e semelhanças entre os gêneros: charge, cartum e meme.

Destacar e explicar as características do gênero charge, bem como: as condições de produção, a estrutura composicional, o conteúdo, os objetivos, o locutor visado, o contexto situacional comunicativo.

Ressaltar que o Gênero Charge é temporal, mas, infelizmente, a temática do racismo persiste na sociedade por muito tempo.

Depois disso, o professor apresentará a Charge 1 que segue abaixo:



[https://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Charge\\_Juniao\\_31\\_07\\_2015\\_Racismo\\_Diogo\\_Ponte\\_72.jpg](https://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Charge_Juniao_31_07_2015_Racismo_Diogo_Ponte_72.jpg)

Na sequência, o professor vai pedir para os alunos lerem a charge procurando observar cada detalhe do primeiro plano da imagem e o que aparece no segundo plano imagético, atentar também para o que é dito no texto verbal e não verbal e os efeitos de sentido que a multimodalidade provoca no texto analisado. E, posteriormente, passará para os estudantes as seguintes questões impressas para eles responderem por escrito para posterior verbalização.

Questões propostas sobre a Charge 1:

1- Qual é a temática da charge? Explique.

2- Observe atentamente os elementos da linguagem verbal e não verbal e responda:

- a) Qual é a atitude do policial?
- b) Por que o motorista negro está com a expressão de muita raiva? Que elemento visual ressalta isso?
- c) Em que situação ocorre o fato narrado na charge?
- d) Você acha que a situação descrita ocorre em um ambiente rural ou urbano? Por quê?
- e) Você concorda com as seguintes falas do policial direcionadas ao homem negro: “TE PAREI PORQUE VOCÊ PARECE UM LADRÃO!” , “MAS RELAXA NÃO TEM NADA A VER COM PRECONCEITO! RACISMO É COISA DA SUA CABEÇA!!” ?
- f) Qual é a figura de linguagem presente na charge? Que efeito de sentido

ela provoca no texto?

3-Na sua opinião, no nosso cotidiano é comum presenciarmos cenas de racismo em ocorrências policiais? Explique.

Depois que os estudantes responderem as questões de forma escrita, organizar a sala com as cadeiras formando um círculo, socializar as respostas surgidas e propor com a turma o seguinte debate: “O que é racismo estrutural? Por que ele persiste na nossa sociedade?”

OBS. : Caso os discentes não saibam o que é racismo estrutural, explicar bem para eles o que é e como acontece na sociedade, antes de partir para o debate de ideias. E ainda, antes de passar para a discussão coletiva, exibir o vídeo audiovisual a seguir para que todos os estudantes entendam claramente o que é o racismo estrutural.

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Ia3NrSoTSXk>

Para encerrar este primeiro dia de oficina já será proposta e feita a criação de um blog para a divulgação de todos os trabalhos produzidos durante todos os encontros e no último dia da oficina os estudantes irão socializar isso por meio do gênero comentário.

OBS: Os estudantes irão fazer constantes comentários produtivos no blog criado, durante a realização de todas as oficinas.

## **2º ENCONTRO (segundo dia da oficina)**

### **Metodologia:**

Primeiramente o professor irá entregar a reportagem abaixo para os estudantes lerem individualmente em leitura silenciosa. Depois pedirá para eles formarem duplas e debaterem sobre a temática da reportagem. Em seguida o professor conduzirá os alunos até a sala de vídeo ou laboratório de informática da escola (se houver na unidade escolar) e pedirá para os alunos fazerem pesquisas de reportagens audiovisuais atuais sobre pessoas negras que foram presas injustamente em nosso país e no mundo.

Obs: Se não houver esses recursos tecnológicos na escola, o professor pode exibir no projetor de imagens a reportagem: “**Músico negro preso injustamente há dois anos volta a ser detido no RJ sem ter cometido crime algum**” em formato audiovisual, e na hipótese de não haver este recurso também, apenas fazer o debate verbal do texto.

Após isso, o professor entregará a charge abaixo impressa e, se possível, também irá exibí-la no projetor de imagens. Depois disso, o professor fará os seguintes questionamentos em uma folha impressa.

1 – O que mais chamou a atenção de você na reportagem?

2 – Por que você acha que acontecem tantas injustiças com pessoas negras?

3 – Por que você acha que, apesar de o músico Luiz Carlos ter sido inocentado, o mandado dele permaneceu no Sistema do Conselho Nacional de Justiça?

4 – Na sua opinião, por que pessoas brancas não são presas por engano com a mesma frequência que são presas por engano pessoas negras?

Em seguida, o professor orientará os estudantes a correlacionarem o contexto comunicativo da reportagem com o contexto comunicacional da charge e constatarem a semelhança do assunto em questão tanto na reportagem quanto no texto multimodal e entenderem que a charge faz uma ferenha crítica, justamente, a esse tipo de situação que é exposta na reportagem, quando pessoas negras são presas por um “suposto engano”, mas, na verdade é o racismo estrutural mais uma vez acontecendo no nosso dia a dia.

Na sequência, pedir para os educandos relerem a charge e atentarem para a correlação de sentidos provocados pelos aspectos visuais e verbais da charge e fazer os seguintes questionamentos:

1 – Por que a esposa do homem negro, ao contrário do filho deles (que está alegre e deseja bom trabalho ao pai), está com uma expressão no rosto de uma pessoa que está tensa e preocupada?

2 – No texto da reportagem, Luiz Carlos tem uma filha e diz que tem medo de levá-la para passear, o que esta situação real se assemelha com a da charge?

3 – Qual é a crítica social que o chargista quis fazer o seu leitor refletir com a fala da esposa negra que afirma o seguinte enunciado: “E CUIDADO PARA NÃO SER PRESO POR ENGANO NA VOLTA!!”?

4 – Sabemos que em muitas situações as pessoas são julgadas pelo modo de se vestir, analisando detalhadamente a imagem do homem na charge, podemos dizer que ele está bem vestido? Por que mesmo assim a sua mulher ainda teme que ele seja preso por engano ao voltar do trabalho?

Na sequência, o professor irá exibir o Curta-metragem Preto no Branco de Valter Rege: <https://www.youtube.com/watch?v=rW5DwuRQVuY>

Ao exibir o filme organizará a turma para um debate sobre a temática do filme e em que a temática dele se assemelha com os textos da charge e da reportagem, bem como o professor irá socializar as respostas dos estudantes promovendo um grande **debate regrado** de ideias.

O debate regrado partirá das oito perguntas elencadas acima. Partindo da hipótese da turma ter 35 estudantes, a turma será dividida em 7 equipes de 5 estudantes. Será sorteada a ordem das equipes que irão se enfrentar e o debate terá as seguintes regras:

Cada equipe irá se confrontar em um total de três rodadas, sendo que haverá um (1) minuto para a realização da pergunta, dois (2) minutos para a resposta e um (1) minuto para a

réplica e um (1) minuto para a tréplica. Sendo assim, na última rodada cada equipe irá formular uma pergunta para a outra equipe que estiver sendo confrontada.

**IMPORTANTE:** Antes do início do debate o professor irá explicar que trata-se de debate de ideias e a opinião pessoal de cada um deve ser respeitada, todos deverão ter o direito de falar e de ouvir, no tempo determinado, não serão aceitas interrupções da fala do outro nem muito menos xingamentos e palavras de baixo calão, bem como não serão aceitas declarações que agridam os direitos humanos como: xenofobia, homofobia, racismo, intolerância religiosa ou qualquer tipo de discriminação.

Textos utilizados nesta oficina:

## **Músico negro preso injustamente há dois anos volta a ser detido no RJ sem ter cometido crime algum**

**Apesar de ter se livrado das acusações infundadas e ser inocentado, o mandado de prisão permaneceu no sistema do Conselho Nacional de Justiça. Ao checar os dados de Luiz Justino, os policiais de uma blitz encontraram o documento ainda válido.**

Por Jornal Nacional

24/08/2022 20h39 Atualizado há um ano

Um músico que já tinha sido preso injustamente há dois anos, em [Niterói](#), na Região Metropolitana do Rio, [foi detido novamente sem ter cometido crime algum](#).

Quando os policiais pararam o Luiz Carlos Justino, ele quase não acreditou: "Eu sou o músico Luiz Justino. Já aconteceu isso comigo, vai acontecer isso comigo de novo?". Aconteceu...

"Estou vindo para casa e, no meio do caminho, tem uma blitz. Aí eles pedem para gente sair do carro, botar a mão no capô. Novamente eu tenho que ir para a delegacia, para prestar esclarecimento de uma coisa injusta", conta.

[Luiz Carlos Justino chegou a ser preso em 2020 por cinco dias](#), apontado como suspeito de um crime cometido por outra pessoa. O **Jornal Nacional** contou, em maio, [a história dele e de outros dois brasileiros negros que passaram pela mesma situação](#) absurda. Nos três casos, [a única prova apresentada pela Polícia Civil foi uma foto](#).

"Eles devem ter entrado na internet e procurado uma foto de qualquer um que é negro e me achou", falou o músico na época.

Justino é músico; toca violoncelo na Orquestra da Favela da Grota, em Niterói, desde os seis anos. Ele conseguiu provar a inocência, mas, na época, já temia reviver o pesadelo.

"Isso que me faz pensar que todo dia eu não posso sair de casa, porque eu vou ser mais um e vai acontecer de novo", lamentou no ano passado.

Apesar de ter se livrado das acusações infundadas e ser inocentado, o mandado de prisão permaneceu no sistema do Banco Nacional de Monitoramento, do Conselho Nacional de Justiça. Ao verificar os dados de Justino, os policiais da blitz, montada na última segunda-feira (22), encontraram o documento ainda válido. Justino foi levado para delegacia na hora.

"Eu estava começando a me recuperar de um trauma que aconteceu no dia 2 de novembro de

2020 e, por causa do mesmo processo, a gente está fazendo a mesma reportagem. Então, eu não sei definir a minha cabeça”, afirma.

Luiz Carlos Justino foi liberado depois que os agentes descobriram que houve uma falha. O sistema da própria Polícia Civil indicava que não havia mais o mandado. Para impedir que o erro volte a se repetir, o advogado de Justino pediu e a Justiça determinou que o mandado de prisão fosse retirado também do sistema do CNJ.

Depois de passar por tudo de novo, o músico só quer viver com a certeza de que o futuro dele também está livre, definitivamente, dessa injustiça.

“Fico com medo agora de poder levar a minha filha em um parque, para passear. Porque vai que acontece isso e eu com ela na mão? Eu não saio mais sozinho praticamente. Eu estou indignado, revoltado e com medo, porque a gente de cor, de comunidade, já sabe como que é; a nossa vida já é difícil. Aí eu estudei a vida toda para não passar por essa situação, e agora eu passo pela segunda vez? Até quando eu vou ter que provar que não sou bandido? Até quando eu vou ter que provar que eu não sou o vilão da história? Nem herói? Eu só quero viver a minha vida igual a todo mundo. Ter o meu direito de ir e vir”, diz.

O Conselho Nacional de Justiça declarou que a responsabilidade de inserir e retirar mandados no sistema é dos magistrados.

O Tribunal de Justiça do Rio informou que o nome de Luiz Justino não consta mais no Banco Nacional de Monitoramento do CNJ, mas não respondeu por que o mandado continuava lá depois do arquivamento do processo.

<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/08/24/musico-negro-presos-injustamente-ha-dois-anos-volta-a-ser-detido-no-rj-sem-ter-cometido-crime-algum.ghtml>

Charge 2:



<https://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2020/09/racismo-violencia-pm-750x410.jpg>

### 3º ENCONTRO (Terceiro dia da oficina)

#### Metodologia:

Neste terceiro encontro, a charge utilizada será a charge 3 que segue abaixo. No primeiro momento, o professor entregará a charge que segue abaixo e logo em seguida a reportagem que tem a seguinte manchete: **“Moradores das favelas do Rio se posicionam contra intervenção**

**militar**". Após isso será solicitado que os alunos leiam atentamente a charge e logo em seguida a reportagem, procurando correlacionar a temática em comum entre os dois gêneros em questão. Orientar os alunos sobre a questão do tempo e da temporalidade e fazer eles observarem que tanto a charge quanto a reportagem foram publicadas no mesmo ano: 2018; no caso a reportagem em 21 de fevereiro de 2018 e a charge em março de 2018. Em seguida, pedir para os estudantes se reunirem em dupla para discutirem e resolverem de modo escrito para posterior verbalização, as seguintes questões que serão entregues impressas:

- 1 – Qual é a temática em questão em ambos os textos?
- 2 – Na reportagem, alguns moradores argumentam que a intervenção militar é uma medida que viola o direito dos mais pobres, você concorda com essa afirmação? Justifique.
- 3 – Lendo e olhando para o recurso imagético da charge, pode-se inferir que o cenário, ou seja, o local em que ocorre a invasão militar é o mesmo cenário (local) em que ocorre a intervenção militar descrita na reportagem? Que cenário é este?
- 4 – Na charge, quando o comandante pergunta para o soldado se ele achou algum elemento perigoso na mochila da criança negra e o soldado responde que achou livros, qual é a quebra de expectativa do comandante? Ou seja, ele esperava encontrar o que no lugar dos livros na mochila da criança?
- 5 – Ainda em relação à charge, em que contexto você acha que os livros são considerados perigosos? Por que os livros representam essa ameaça? É pelo conhecimento que transmitem?
- 6 – Na reportagem Tainã de Medeiros declara que: “No Alemão, enquanto o exército estava lá houve muito silenciamento, tapa na cara, casas invadidas e tortura. Isso é o que o estado nos coloca em troca dessa suposta paz. As trocas de tiros acabam, mas a população sofre e o crime organizado continua atuando”, explica. Na sua opinião o silenciamento a que a moradora se refere assemelha-se ao silenciamento que as crianças da charge sofrem ao serem abordadas pelos militares?

Depois que os alunos responderem as questões acima, entregar as duas poesias que seguem abaixo e pedir para eles dectarem e debaterem em grupo e propor as seguintes questões:

- 1 – Na linguagem poética podemos encontrar alguma crítica social?
- 2 – A crítica e as temáticas das poesias se correlacionam em algum aspecto com a charge e a reportagem? Que aspecto é esse?

Por fim, todos socializarão as suas respostas de todo o encontro com a sala com as cadeiras formatadas em círculo para que todos participem e sejam ouvidos com clareza.

Charge 3:



[https://juniao.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Charge\\_Invasa%CC%83o\\_Militar\\_Ponte\\_Juniao\\_72.jpg](https://juniao.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Charge_Invasa%CC%83o_Militar_Ponte_Juniao_72.jpg)

## Moradores das favelas do Rio se posicionam contra intervenção militar O Brasil de Fato conversou com moradores de áreas de conflito da capital sobre experiências com operações militares

Mariana Pitasse

Brasil de Fato | Rio de Janeiro (RJ) |

21 de fevereiro de 2018 às 13:27

A intervenção militar no estado Rio de Janeiro foi aprovada na Câmara Federal na última terça-feira (20), pela maioria dos parlamentares, com a justificativa de conter a crise da segurança pública no estado. No entanto, para moradores das favelas e áreas de conflito da capital, que tiveram experiências anteriores com operações das forças armadas, a medida significa violação de direitos para os mais pobres e está longe de ser a solução para a crise.

Para a moradora da Maré, Gizele Martins, a presença do exército oprime e modifica o cotidiano dos moradores das favelas. “A gente sabe que quando tem uma intervenção como essa, as interrupções das nossas vidas passam a ser diárias, perdemos o direito de ir e vir. E a violência continua. Em 2016, tivemos pessoas assassinadas, nossas casas invadidas e até casos de estupros na Maré. Vamos sofrer tudo de novo”, afirma.

Como relembra Gizele, as forças armadas participaram de diversas operações militares no Rio outras vezes, como na ocupação do Complexo do Alemão e da Maré, em 2007, 2010 e 2016, e também durante a Copa e as Olimpíadas. Mas essa é a primeira intervenção militar decretada pelo governo federal desde 1988. Com ela, até dezembro deste ano, o general do exército Walter Souza Braga Netto terá o comando da Secretaria de Segurança, Polícias Civil e Militar, Corpo de Bombeiros e do sistema carcerário no estado do Rio.

Tainã de Medeiros, morador do Complexo do Alemão, conta que as operações anteriores com a presença do exército trouxeram mais violência e insegurança para os moradores das áreas de conflito. “No Alemão, enquanto o exército estava lá houve muito silenciamento, tapa na cara,

casas invadidas e tortura. Isso é o que o estado nos coloca em troca dessa suposta paz. As trocas de tiros acabam, mas a população sofre e o crime organizado continua atuando”, explica.

Tainã conta que uma das maiores preocupações dos moradores das favelas com a intervenção é a possível autorização de mandados de busca e apreensão coletivos. De acordo com o ministro da Defesa, Raul Jungmann, as operações vão funcionar com mandados coletivos que vão incorporar ruas ou um bairro ao invés de uma casa.

Para Filipe dos Anjos, secretário geral da Federação das Associações de Favelas do Rio de Janeiro (Faferj), a proposta dos mandados coletivos é mais uma medida que fere os direitos dos moradores das favelas.

“Nós questionamos a eficácia das intervenções militares. As operações com exército nunca trouxeram benefícios nem para as favelas, nem para o Rio e nem para o país. Na Maré, o governo gastou R\$ 1,7 milhão por dia e envolveu 2,5 mil militares, em 2016, e a comunidade encontra-se em disputa de facções. Os moradores continuam acuados lá dentro”, afirma.

A Faferj sediou nesta semana um debate sobre a intervenção militar com moradores das favelas do Rio. A ideia é fortalecer uma rede de moradores para questionar e resistir à repressão militar, além de reivindicar que o Estado esteja presente nesses espaços através de políticas públicas de educação, saúde e habitação.

Edição: Raquel Júnia

<https://www.brasildefatorj.com.br/2018/02/21/moradores-das-favelas-do-rio-se-posicionam-contra-intervencao-militar>

### **VENÂNCIO GROSSO – SONETO DE UM VENCIDO**

Não quero sofrer, não quero chorar,

Não quero a paz que você me roubou.

Não me peça perdão, não se arraste no chão,

Deixe-me viver, não quero morrer.

Não devolva as flores que dei a você,

Não quero ficar com o seu coração.

Deixe-me sozinho preciso pensar

Se a cor da pele pode me deformar.

Não existe mais nenhum rancor

De toda a vergonha que me fez passar.

Leve contigo a tua maldade.

Não sentirei nenhuma saudade,

Depois que você sair de uma vez

De perto do meu coração.

**Planaltina-DF, 27/07/21.**

### **FAGMOTA – NÃO HÁ SONHO POBRE**

Nos becos de terra batida,  
as balas desfilam.

Nossa esquiva mantém digna a vida.

Carregamos nos bolsos os sonhos embrulhados em papéis de memória

Pois na infância se nasce os sonhos e traçamos nosso curto trajeto enfrentado o medo de ter medo.

Mas nosso espírito livre, dança em nossa consciência, uma felicidade consciente e escondida entre os muros que nos cercam.

Olhamos o sol morrer todos dias do alto do morro', morre como nós quanto não estamos a sonhar.

Mas a vida se estende como uma semente sempre prestes a se plantar, regada por nossa esperança de um dia termos a chance de viver na plenitude do nosso ser.

Toda nossa batalha do pão de cada dia ocultada pela mídia, não nos deixam sem pretensão de viver e só somos lembrados quando mal vem acontecer.

E tudo o que fazemos é resistir nesse jogo de poder, onde a roleta não para e as fichas foram todas apostadas estamos sempre na expectativa de vencer.

### **4º ENCONTRO (quarto dia da oficina)**

#### **Metodologia:**

Neste quarto dia da oficina o professor começará com a distribuição da charge abaixo pedindo para que os estudantes analisem atentamente a charge em questão. Em seguida distribuir a reportagem que tem o título: “**Brasil concentra 10% dos homicídios do mundo; negros e jovens são principais vítimas**”. Depois que os estudantes lerem a reportagem, formar equipes de 3 e até 4 estudantes e distribuir o texto: **Poesia: luto e luta de Diana Junkes**. Na sequência, pedir para os mesmos debaterem os três textos e constatarem o assunto em comum abordados neles e fazer as seguintes perguntas que serão entregues impressas, respondidas por escrito para posterior verbalização:

1 – Qual é a data de publicação da charge e da reportagem? Por que vocês acham que elas foram publicadas no mesmo dia do mês e do ano?

2 – Os três textos tratam da mesma temática? Que elementos e recursos linguísticos verbais e não verbais comprovam isso?

3 – Analisando o recurso imagético da charge, por que a mulher branca está com a expressão de alegria no rosto, enquanto que a mulher negra está com uma expressão de inquietude e preocupação?

4 - A fala da mulher negra: “TCHAU FILHO! BOM TRABALHO E VOLTA VIVO!!!” se relaciona com as informações do texto da reportagem? Que informações são essas?

5 – O texto de Diana Junkes trata de uma situação em que um adolescente de 14 anos foi morto pela polícia militar, dois anos após a publicação da charge e da reportagem, por que você acha que essa situação continua sendo recorrente na sociedade brasileira?

6 – Podemos fazer uma correlação de sentidos entre os versos da poesia de Lubi Prates e analisada por Diana Junkes com a charge e a reportagem? Qual é essa correlação de sentidos encontrada em ambos os textos?

Textos utilizados neste dia de oficina:

Charge 4



[https://juniao.com.br/negros-sao-as-maiores-vitimas-da-violencia/charge\\_ponte\\_jornalismo\\_06\\_06\\_2017\\_jovem\\_negro\\_vivo\\_72/](https://juniao.com.br/negros-sao-as-maiores-vitimas-da-violencia/charge_ponte_jornalismo_06_06_2017_jovem_negro_vivo_72/)

**Brasil concentra 10% dos homicídios do mundo; negros e jovens são principais vítimas**

**De acordo com o Atlas da Violência, Brasil registrou 59 mil homicídios em 2015**

Tâmara Freire **Radioagência Nacional**

06 de junho de 2017 às 08:53

Em apenas três semanas no ano de 2015, o Brasil teve mais homicídios do que todos os mortos registrados em ataques terroristas no mundo em 2017. Foram mais de 59 mil vítimas ao longo daquele ano, o que fez com que o Brasil fosse responsável por 10% de todos os assassinatos ocorridos no globo, consolidando a taxa de homicídios no país em quase 29 mortos para cada 100 mil habitantes.

De acordo com o Atlas da Violência, divulgado nesta segunda-feira (4), o índice alarmante se sustenta sobre a morte de homens jovens, negros, com baixa escolaridade.

O pesquisador do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas Daniel Cerqueira ressalta que a cada 100 vítimas, 71 eram negras:

*"Por que a sociedade brasileira não se sensibiliza, por que o estado brasileiro não se sensibiliza e não coloca os melhores recursos, assim como os outros países o fazem, para tratar o terror? E a razão é muito simples: porque nós vivemos em uma sociedade muito desigual e ainda com um histórico de racismo e as pessoas que morrem são jovens, negras, com baixa escolaridade e moradores das periferias dos grandes centros urbanos. Então existe uma verdadeira licença para matar no Brasil, desde que não seja, obviamente, nas ruas nobres das cidades"*

E mesmo quando a desigualdade social é minimizada, o racismo pesa nos números. De acordo com Cerqueira, os negros tem 23% mais chances de serem assassinados na comparação com homens não negros na mesma faixa etária, com a mesma escolaridade e morando no mesmo bairro.

O Atlas aponta ainda que metade de todos os homicídios ocorridos no Brasil estão concentrados em 2% dos municípios, e nesses lugares, metade das mortes ocorrem em 10% dos bairros.

Para a presidenta do Fórum de Segurança Pública, Samira Bueno, isso demonstra que é possível mudar esse cenário com planejamento integrado que inclua todas as esferas de poder:

*"Por mais que estejamos diante de uma crise financeira, isso não depende só de recursos, tem um trabalho de coordenação que pode começar a ser feito hoje. E se essa tragédia de 60 mil pessoas assassinadas todos os anos no Brasil não coloca isso como uma prioridade, sendo que isso tem inclusive impacto no desenvolvimento econômico do país"*

Entre as mulheres vítimas a diferença também é significativa, já que houve aumento de 22% na mortalidade de negras e redução de mais de 7% na de brancas, amarelas e indígenas, entre 2005 e 2015.

Em alguns estados do Brasil, a diferença se assentou ainda mais. Em Alagoas, por exemplo, a taxa de homicídios de pessoas negras foi 11 vezes maior do que a de não negras e a discrepância também foi bastante significativa em Sergipe e na Paraíba.

Edição: Radioagência Nacional

<https://www.brasildefato.com.br/2017/06/06/brasil-concentra-10-dos-homicidios-do-mundo-negros-e-jovens-sao-principais-vitimas>

## POESIA: LUTO E LUTA

Em um mundo desigual e assolado pela [Covid-19](#), o ódio racial, étnico, de gênero e as políticas de extermínio expandem-se, talvez, mais rapidamente que a pandemia. Distintos modos de trânsito da violência ocupam as redes sociais, enquanto, nas ruas, a população negra é assassinada, escancarando o racismo da sociedade, que se manifesta também por meio da criminosa instrumentalização do Estado e/ou legitimação de grupos, cujas práticas corroem princípios de direitos universais, de cidadania e a própria democracia. O assassinato de João Pedro Mattos Pinto, a morte de Miguel Otávio Santana, no Brasil, e o estrangulamento de George Floyd, nos Estados Unidos, ocorridos entre maio e junho deste ano, atestam o genocídio dos negros – são três fatalidades em face de muitas outras que, silenciadas, que ocorrem ao redor do planeta e não chegam até nós. Nos diferentes países, as esferas política, social, educacional bem como a sociedade civil são convocadas a reagir, mas, neste cenário, cabe ainda perguntar qual é o papel da arte no que concerne à barbárie e seu combate e ao testemunho daquilo que a experiência traumática mal alcança nomear.

O objeto estético, quando encena o trauma, faz do impossível de dizer uma possibilidade simbolizável, um testemunho, transforma a pobreza da experiência em narrado, o “rio sem discurso” em curso de rio, para lembrar o poema de [João Cabral](#). É o caso do poema “para este país”, de [Lubi Prates](#), publicado no pungente *Um corpo negro* (Proac/Nosotros, 2019), com prefácio de Livia Natália e orelha de André Capilé. O poema de Prates abre o testemunho às fissuras do interdito, à errância do corpo que não quer calar; em perspectiva benjaminiana, é um documento da cultura e, conseqüentemente, da barbárie. A poeta converte os leitores em partícipes da experiência, de modo que a singularidade do vivido expande o corpo negro, individual, para uma dimensão coletiva, histórica. O texto longo, do qual reproduzo um trecho, figurativiza a diáspora africana e ao mesmo tempo engaja-se com o presente:

[...]

Ele não me viu com a roupa da escola, mãe?

Marcos Vinícius da Silva, 14 anos

assassinado pela Polícia Militar do Rio de Janeiro

e ainda que  
eu trouxesse

para este país

meus documentos  
meu diploma  
todos os livros que li  
meus aparelhos eletrônicos ou  
minhas melhores calcinhas

só veriam  
meu corpo

um corpo  
negro

No fragmento, nota-se a articulação da notícia de jornal ao poema, ele mesmo um corpo circunscrito ao silenciamento dos versos breves; cuja morte é interpelada pelo corte, pela

indignação que o ritmo das estrofes denuncia, ora esparsamente em poucas palavras, ora avolumando-se para indicar tudo o que o eu-poético usaria para se identificar ao ingressar no país destacado na estrofe de verso único, expediente estético que de um lado escancara a realidade brasileira e, de outro ponto de vista, universaliza o país. Para esse lugar/país, qualquer que seja, ainda que o eu-poético levasse diploma, livros, aparelhos eletrônicos, ou seja, marcadores de renda e classe, de nada adiantaria, nada resgataria seu corpo negro da morte.

Octavio Paz ensina que a ironia é a ferida por onde a analogia sangra e aqui, sem dúvida, sangra também no corpo do poema e do sujeito lírico, que na sequência das estrofes, retomando o tom inicial marcado pelo enfrentamento da impossibilidade de dizer atesta: só veriam/ meu corpo/um corpo/negro. Desse modo, o corpo-poema velado-escondido vela Marcos Vinícius, morto em 2019; poema vela-acesa que pervive e pranteia, para além da escritura, Miguel, João, George, tantos outros que têm sua morte anunciada pela hostilidade e pelo ódio dirigido aos negros. Nesse movimento, o poema é profecia, testemunho e documento histórico; como um oráculo, diz dos destinos orientados para um fim trágico, mortes que na sequência umas das outras expiam a responsabilidade da existência das vidas sacrificadas. Como testemunho, denuncia mortes causadas pela cruza da injustiça e do horror. Como documento de seu tempo que não deixa de ser, a leitura expandida do poema remete, ainda, a outra questão.

O assassinato dos negros se expande, na sociedade, para outros corpos, cuja humanidade e direito à vida não são garantidos pelo Estado. Como no tabu freudiano, tudo o que se prende metonimicamente à proibição original (os negros), torna-se ameaçador e deve ser extirpado, desse modo, as práticas de extermínio dirigem-se a novos alvos: pobres, refugiados, pessoas em situação de rua, travestis, indígenas, sem-terra, sem-teto, entre outros, estão sujeitos, ao que [Berenice Bento](#) chama de necrobiopoder, um conjunto de práticas do “fazer viver e fazer morrer”, a partir das quais corpos são distribuídos hierarquicamente, de modo que é retirada de alguns deles a possibilidade de reconhecimento humano; e então devem ser mortos. No caso brasileiro, o fundamento do necrobiopoder é o racismo – aí estão a dor e a crueldade – enquanto existir racismo, enquanto a noção de branquitude não for redefinida e reconstruída, milhares serão assassinados.

O poema, ao perfurar o Real, tornando conteúdos imaginários simbolizáveis, por meio de seu plano de expressão, nomeia a experiência anteriormente inominável, abre relatos e “escova a história a contrapelo”, conforme quereria [Walter Benjamin](#). Como em todo grande poeta, a militância aqui está na linguagem que eleva à alta potência o par ética-estética. Não é uma notícia, é literatura, arte. Um corpo negro mostra a abundância dos negros, a multiplicidade de sua história e condena seu extermínio, alertando-nos, simultaneamente, sobre a urgente necessidade de combate aos discursos dominantes, na medida em que vincula a poesia à política da poesia. Diante da impotência e do temor que assaltam este país, os versos de Lubi Prates fazem as utopias acenderem, bordeiam o imponderável, entre o luto e a luta: insurgem-se.

DIANA JUNKES é poeta, crítica literária e professora da UFSCar.

<https://revistacult.uol.com.br/home/poesia-luto-e-luta/>

## 5º Encontro (quinto dia da oficina)

### Metodologia:

A aula do quinto dia da oficina começará com o professor terminando os debates da oficina anterior, na hipótese de não ter havido tempo de terminar. A seguir, o professor irá

entregar o conto **O Tapete Voador** de Cristiane Sobral para os estudantes lerem e debaterem o texto em duplas e em seguida entregar a charge 5 que segue abaixo. Posteriormente, fazer as seguintes perguntas entregues impressas, respondidas por escrito para posterior verbalização:

1 – Releia o seguinte trecho do conto de Cristiane Sobral:

[...] “Em primeiro lugar peço que o assunto aqui tratado fique entre nós. Como admiro a sua dedicação e profissionalismo, vou tecer alguns comentários fundamentais para a sua ascensão profissional. Em primeiro lugar, alguns esclarecimentos: considere que você tem um excelente emprego, muitos gostariam de ocupar o seu lugar.

— O Presidente fez uma pausa para diminuir a temperatura do ar-condicionado, o que fez com que a sala reproduzisse uma atmosfera totalmente europeia.

— Eu aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta...Eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você já chegou longe, considerando a maioria negra desse país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras, então! Bárbara estava ficando confusa. [...]

Agora, releia a fala que o personagem da charge direciona ao homem negro e responda:

a) Existe alguma semelhança no discurso do personagem que é o presidente da empresa no conto com o discurso do personagem da charge?

b) Que semelhança é essa?

Após essas perguntas pedir para as duplas de estudantes debaterem as seguintes questões:

2 - Você já sofreu ou conhece alguém que já sofreu racismo pelas suas características físicas?

3 - Você concorda com a ideia defendida pelo personagem da charge de que é normal a maioria da população branca ter melhores condições econômicas e sociais do que a população negra e de que não existe racismo no Brasil?

4 - Releia o seguinte trecho do conto:

“[...] A moça estava imóvel.

— Você precisa saber jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra num país racista? Quanto menos declarar a sua negritude, melhor. Veja o caso de alguns negros bem sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento e eles retribuíram, casando com mulheres brancas para um futuro melhor, sem defeitos de cor... Fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! Eu também já fui negro um dia.”

Agora, responda:

- a) Você concorda com a ideia defendida pelo presidente da empresa de que a mulher deve negar a sua negritude pois apenas assim será reconhecida socialmente e terá ascensão profissional?
- b) Retomando a discussão do primeiro dia da oficina, discuta com o seu colega de classe o que é racismo estrutural e por que ele persiste na sociedade contemporânea?

Em seguida o professor pedirá para os educandos fazerem pesquisas na web de autores e autoras que destacam-se na literatura afro-brasileira e solicitar aos alunos que têm facilidade em desenhar que façam desenhos destacando a beleza do negro e da mulher negra, posteriormente, organizando e pintando os desenhos em cartazes com a pintura assinadas pelos autores das imagens produzidas.

Textos utilizados nesta oficina:

### O TAPETE VOADOR

Todo mundo tem na vida pelo menos um momento de virada. Todos têm a oportunidade de se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, aconteceu quando foi convocada pelo Presidente da empresa, após alguns dias com a suspeita de que receberia uma promoção. Estava trabalhando bem, conseguindo resultados, era estimada por todos, tudo caminhava para o êxito. Empolgada, fizera, havia uns quinze dias, uma carta ao Presidente com um pedido de apoio para começar um curso de pós-graduação. Era o dia da audiência. Enquanto aguardava na sala de espera do gabinete, observava os móveis, a decoração, tudo um tanto antiquado, em sua opinião, mas de boa qualidade. Sua reflexão foi interrompida pela chegada da secretária do Presidente, que perguntou se preferia chá ou café. Ao saborear o chá escolhido, pensou sobre a incrível experiência de, nessa altura da vida, ser servida por alguém. Justo ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, e que hoje tinha o orgulho de ter um ofício importante como uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação.

Divagações, enquanto aguardava confortavelmente sentada, a flertar com a imagem no espelho da mesa de centro. Vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, tudo que pudesse enaltecer a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado com desenhos adornando a cabeça, como uma delicada moldura. Foi interrompida pelo som dos saltos histéricos da secretária, cuja imagem invadiu suas retinas, com a urgência das secretárias dos grandes escritórios:

— Boa tarde, senhorita Bárbara, queira me acompanhar. O Presidente vai recebê-la daqui a instantes.

Entrar no gabinete do Presidente era vislumbrar um território estranho, um tanto surrealista onde o visível e o invisível estavam em diálogo. No centro da sala havia uma mesa enorme, repleta de papéis, jornais do dia, revistas, muitos cartões de visita, embalagens de presentes ainda fechadas e canetas finas. Lá estava uma caixa de charutos. Uma pasta de despachos, no centro da mesa, guardava demandas a transbordar em formato de papéis diversos. O Presidente era um homem muito ocupado. Bárbara sentou na cadeira indicada pela secretária, num local onde cada um

devia saber o seu lugar. Ansiosa para conhecer o assunto da audiência, agitava as mãos, contornando a aliança de compromisso que usava. Distraída, perdeu a entrada rápida do Presidente. Levantou bruscamente. Não estava sonhando... Estava surpresa! Nunca havia visto fotos do Presidente, que só falava por seu assessor, e não costumava comparecer aos eventos, por motivos de agenda. Bárbara estava atônita. O Presidente era negro! Fazia questão de ser invisível, intocável...

Com gestos precisos, estendeu a mão negra, ágil, pela beirada da manga do terno branco, impecável, muito bem cortado, para um rápido cumprimento de boas-vindas: — Obrigado por ter atendido ao meu convite. Prometo ser breve, seu tempo deve ser tão precioso quanto o meu. Acredito no seu potencial, você é sem dúvida um dos talentos de nossa empresa. Em primeiro lugar peço que o assunto aqui tratado fique entre nós. Como admiro a sua dedicação e profissionalismo, vou tecer alguns comentários fundamentais para a sua ascensão profissional. Em primeiro lugar, alguns esclarecimentos: considere que você tem um excelente emprego, muitos gostariam de ocupar o seu lugar. — O Presidente fez uma pausa para diminuir a temperatura do ar-condicionado, o que fez com que a sala reproduzisse uma atmosfera totalmente europeia. — Eu aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta...Eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você já chegou longe, considerando a maioria negra desse país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras, então! Bárbara estava ficando confusa. Onde aquela conversa iria parar? — Há outras questões que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. Seu cabelo é péssimo. Costumo viajar para o exterior e poderei trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Claro! Vou fazer a minha parte, mas você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente. A sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente trabalhada... Você só precisa de alguns esclarecimentos...

— O Presidente acendeu um charuto. Fumou em silêncio. Fez uma pausa dramática. — Desculpe. Com o passar do tempo estou tendo alguns brancos, cada vez mais frequentes... São instantes de paz... A moça estava imóvel. — Você precisa saber jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra num país racista? Quanto menos declarar a sua negritude, melhor. Veja o caso de alguns negros bem sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento e eles retribuíram, casando com mulheres brancas para um futuro melhor, sem defeitos de cor... Fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! Eu também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer. Pago um ótimo psiquiatra alemão, que tem reformulado a minha autoimagem. Tenho dinheiro suficiente para estar acima de qualquer suspeita. Sou a prova de que o racismo não existe, quem olha para mim hoje, nunca vai dizer que sou negro, é um detalhe biológico. Entendeu o meu ponto de vista? Não sou negro, ninguém é negro nesse país, somos todos iguais, vivemos o mito da democracia racial. O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O Presidente ofereceu um lenço, irresistivelmente branco. Ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens terroristas a embaçar a sua visão. Ela estava lívida, quase branca, após aquela sessão de afro-pessimismo, com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Levantou decidida, a flutuar em suas certezas. — Senhor Presidente, eu sou negra ao acordar, ao dormir, no amor, no trabalho. Sou apaixonada

por um homem negro, sonho com filhos negros. Jamais poderei deixar de ser quem sou. Não posso corresponder à sua expectativa. Eu me demito. Bárbara saiu sem olhar para trás para não se tornar uma estátua de sal. Teve que aprender a caminhar, a forjar o seu destino. Teve que aprender a voar, como voam as águias e os beija-flores, a esmagar os problemas debaixo dos pés. Seu corpo ressuscitou a força e a memória dos seus ancestrais guerreiros, muito antes do ultraje da escravidão. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Os dias não foram fáceis, mas todas as conquistas exalavam merecimento. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade e alteridade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar. (Cristiane Sobral)

### Charge 5



<http://www.ccms.saude.gov.br/igualdaderacialnosus/charges.php#>

### 6º ENCONTRO (sexto dia da oficina):

#### Metodologia:

Começar este encontro com a socialização das respostas das questões elencadas na oficina anterior, bem como a socialização dos desenhos produzidos. Na sequência entregar a charge 6 (que segue abaixo) e a letra da música: “**Respeitem Meus Cabelos, Brancos**” de Chico César e pedir para que os estudantes formem duplas e debatam sobre a temática em questão, na sequência o professor instigará os alunos com os seguintes questionamentos entregues impressos, respondidos por escrito para posterior verbalização:

- 1 – Qual é o assunto em comum tanto na canção de Chico César quanto na charge?
- 2 – Apesar de serem de gêneros textuais diferentes, podemos notar que na letra da canção temos uma reclamação por meio de um eu lírico que reclama o direito de ter o seu cabelo respeitado e valorizado do jeito que é como na estrofe: “ Se eu quero pixaim, (deixa) / Se eu quero enrolar, (deixa) / Se eu quero colorir, (deixa) / Se eu quero enrolar, (deixa) / Se eu quero assanhar / Deixa, deixa a madeixa balançar”. Ao reler a charge, diga qual é a reclamação feita pela personagem negra da charge?
- 3 – Ao reler o que é dito na charge por meio do discurso verbal, os dois enunciados proferidos pela mulher negra indicam que ela teria ouvido o quê da mulher branca?
- 4 – Lendo e analisando a charge e fazendo a correlação de sentidos do que a personagem negra fala com o que é constatado por meio da linguagem visual; neste contexto comunicativo, quais são os detalhes visuais que reforçam que a mulher que sofreu o racismo com o seu cabelo está indignada e furiosa? Por que você acha que a mulher branca não fala nada?

Posteriormente a estes questionamentos, o professor exibirá um vídeo (texto audiovisual) da canção de Chico César, pedindo para os alunos ouvirem atentamente e também para que releiam com bastante atenção o conto “O Tapete Voador” de Cristiane Sobral, depois pedir para eles discutirem no que as temáticas se assemelham e fazer o seguintes questionamentos entregues impressos, respondidos por escrito para posterior verbalização:

- 1 – Releia o seguinte trecho do conto: “[...] Há outras questões que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. Seu cabelo é péssimo. Costumo viajar para o exterior e poderei trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Claro! Vou fazer a minha parte, mas você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente. A sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente trabalhada... Você só precisa de alguns esclarecimentos...” Agora responda:
  - a) Qual é a crítica social presente no conto que se confirma na letra da musica: “Respeitem meus cabelos, brancos”?
  - b) Analisando criticamente os 3 textos: o conto, a charge e a canção constata-se mais uma vez que tipo de racismo?
  - c) Discutam em dupla o que podemos fazer para diminuirmos o racismo estrutural presente rotineiramente na nossa sociedade.

Para finalizar este encontro, o professor socializará as respostas surgidas nas questões propostas e pedirá para alguns alunos exibirem os diversos tipos de penteado de mulheres negras nos desenhos produzidos na oficina anterior e pedir para os alunos pesquisarem a letra da poesia: “Só por hoje eu vou deixar o meu cabelo em paz, de Cristiane Sobral.”

OBS: Na hipótese dos alunos não terem feitos tais desenhos o professor exibirá no projetor ou em imagens impressas, várias fotografias (imagens) de mulheres negras, ressaltando a beleza natural do cabelo delas, ressaltando para os estudantes que não existe cabelo ruim.

Textos utilizados nesta oficina:

### Charge 6



<http://www.ccms.saude.gov.br/igualdaderacialnosus/charges.php#>

### Respeitem Meus Cabelos, Brancos

Canção de Chico César  
 Respeitem meus cabelos, brancos  
 Chegou a hora de falar  
 Vamos ser francos  
 Pois quando um preto fala  
 O branco cala ou deixa a sala  
 Com veludo nos tamancos  
 Cabelo veio da África  
 Junto com meus santos  
 Cabelo veio da África  
 Junto com meus santos  
 Benguelas, zulus, gêges  
 Rebolos, bundos, bantos  
 Batusques, toques, mandingas  
 Danças, tranças, cantos  
 Respeitem, meus cabelos, brancos  
 Respeitem, meus cabelos, brancos  
 Se eu quero pixaim, (deixa)  
 Se eu quero enrolar, (deixa)  
 Se eu quero colorir, (deixa)  
 Se eu quero assanhar  
 Deixa, deixa a madeixa balançar  
 Se eu quero pixaim, (deixa)

Se eu quero enrolar, (deixa)  
 Se quero colorir, (deixa)  
 Se eu quero assanhar  
 (Deixa, deixa a madeixa balançar)  
 Respeitem meus cabelos, brancos  
 Chegou a hora de falar  
 Vamos ser francos  
 Pois quando um preto fala  
 O branco cala ou deixa a sala  
 Com veludo nos tamancos  
 Cabelo veio da África  
 Junto com meus santos  
 Cabelo veio da África  
 Junto com meus santos  
 Benguelas, zulus, gêges  
 Rebolos, bundos, bantos  
 Batuques, toques, mandingas  
 Danças, tranças, cantos  
 Respeitem, meus cabelos, brancos  
 Respeitem, meus cabelos, brancos  
 Se eu quero pixaim, (deixa)  
 Se eu quero enrolar, (deixa)  
 Se eu quero colorir, (deixa)  
 Se eu quero assanhar  
 Deixa, deixa a madeixa balançar  
 Se eu quero pixaim, (deixa)  
 Se eu quero enrolar, (deixa)  
 Se eu quero colorir, (deixa)  
 Se eu quero assanhar  
 Deixa, deixa a madeixa balançar  
 Se eu quero pixaim, se eu quero pixaim  
 Se eu quero pixaim, (deixa)  
 Se eu quero enrolar, (deixa)  
 Se eu quero colorir, (deixa)  
 Se eu quero assanhar  
 Se eu quero pixaim, (deixa)  
 Se eu quero enrolar, (deixa)  
 Se eu quero colorir  
 (Deixa, deixa) deixa  
 (Deixa, deixa) deixa  
 Deixa, deixa a madeixa balançar  
 Fui claro?  
 Compositor: Francisco Cesar Goncalves

## **O TAPETE VOADOR**

**Cristiane Sobral**

Todo mundo tem na vida pelo menos um momento de virada. Todos têm a oportunidade de se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, aconteceu quando foi convocada pelo Presidente da empresa, após alguns dias com a suspeita de que receberia uma promoção. Estava trabalhando bem, conseguindo resultados, era estimada por todos, tudo caminhava para o êxito. Empolgada, fizera, havia uns quinze dias, uma carta ao Presidente

com um pedido de apoio para começar um curso de pós-graduação. Era o dia da audiência. Enquanto aguardava na sala de espera do gabinete, observava os móveis, a decoração, tudo um tanto antiquado, em sua opinião, mas de boa qualidade. Sua reflexão foi interrompida pela chegada da secretária do Presidente,

que perguntou se preferia chá ou café. Ao saborear o chá escolhido, pensou sobre a incrível experiência de, nessa altura da vida, ser servida por alguém. Justo ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, e que hoje tinha o orgulho de ter um ofício importante como uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação.

Divagações, enquanto aguardava confortavelmente sentada, a flertar com a imagem no espelho da mesa de centro.

Vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, tudo que pudesse enaltecer a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado com desenhos adornando a cabeça, como uma delicada moldura. Foi interrompida pelo som dos saltos histéricos da secretária, cuja imagem invadiu suas retinas, com a

urgência das secretárias dos grandes escritórios:

— Boa tarde, senhorita Bárbara, queira me acompanhar. O Presidente vai recebê-la daqui a instantes.

Entrar no gabinete do Presidente era vislumbrar um território estranho, um tanto surrealista onde o visível e o

invisível estavam em diálogo. No centro da sala havia uma mesa enorme, repleta de papéis, jornais do dia, revistas, muitos cartões de visita, embalagens de presentes ainda fechadas e canetas finas. Lá estava uma caixa de charutos. Uma pasta de despachos, no centro da mesa, guardava demandas a transbordar em formato de papéis diversos. O Presidente era um homem muito ocupado. Bárbara sentou na cadeira indicada pela secretária, num local onde cada um devia saber o seu lugar. Ansiosa para conhecer o assunto da audiência, agitava as mãos, contornando a aliança de compromisso que usava. Distraída, perdeu a entrada rápida do Presidente. Levantou bruscamente. Não estava sonhando... Estava surpresa! Nunca havia visto fotos do Presidente, que só falava por seu assessor, e não costumava comparecer aos eventos, por motivos de agenda. Bárbara estava atônita. O Presidente era negro! Fazia questão de ser invisível, intocável...

Com gestos precisos, estendeu a mão negra, ágil, pela beirada da manga do terno branco, impecável, muito bem cortado, para um rápido cumprimento de boas-vindas:

— Obrigado por ter atendido ao meu convite. Prometo ser breve, seu tempo deve ser tão precioso quanto o meu. Acredito no seu potencial, você é sem dúvida um dos talentos de nossa empresa. Em primeiro lugar peço que o assunto aqui tratado fique entre nós. Como admiro a sua dedicação e profissionalismo, vou tecer alguns comentários fundamentais para a sua ascensão profissional. Em primeiro lugar, alguns esclarecimentos: considere que você tem um excelente emprego, muitos gostariam de ocupar o seu lugar.

— O Presidente fez uma pausa para diminuir a temperatura do ar-condicionado, o que fez com que a sala reproduzisse uma atmosfera totalmente europeia.

— Eu aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta...Eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você já chegou longe, considerando a maioria negra desse país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras, então! Bárbara estava ficando confusa. Onde aquela conversa iria parar?

— Há outras questões que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. Seu cabelo é péssimo. Costumo viajar para o exterior e poderei trazer ótimos

cosméticos, sem nenhum incômodo. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Claro! Vou fazer a minha parte, mas você tem que prometer não deixar a sua negritude tão evidente. A sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente trabalhada... Você só precisa de alguns esclarecimentos...

— O Presidente acendeu um charuto. Fumou em silêncio. Fez uma pausa dramática.

— Desculpe. Com o passar do tempo estou tendo alguns brancos, cada vez mais frequentes... São instantes de paz...

A moça estava imóvel.

— Você precisa saber jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra num país racista? Quanto menos declarar a sua negritude, melhor. Veja o caso de alguns negros bem sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento e eles retribuíram, casando com mulheres brancas para um futuro melhor, sem defeitos de cor... Fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! Eu também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer. Pago um ótimo psiquiatra alemão, que tem reformulado a minha autoimagem. Tenho dinheiro suficiente para estar acima de qualquer suspeita. Sou a prova de que o racismo não existe, quem olha para mim hoje, nunca vai dizer que sou negro, é um detalhe biológico. Entendeu o meu ponto de vista? Não sou negro, ninguém é negro nesse país, somos todos iguais, vivemos o mito da democracia racial. O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O Presidente ofereceu um lenço, irresistivelmente

branco. Ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens terroristas a embaçar a sua visão. Ela estava lívida, quase branca, após aquela sessão de afro-pessimismo, com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Levantou decidida, a flutuar em suas certezas.

— Senhor Presidente, eu sou negra ao acordar, ao dormir, no amor, no trabalho. Sou apaixonada por um homem negro, sonho com filhos negros. Jamais poderei deixar de ser quem sou. Não posso corresponder à sua expectativa. Eu me demito.

Bárbara saiu sem olhar para trás para não se tornar uma estátua de sal. Teve que aprender a caminhar, a forjar o seu destino. Teve que aprender a voar, como voam as águias e os beija-flores, a esmagar os problemas debaixo dos pés. Seu corpo ressuscitou a força e a memória dos seus ancestrais guerreiros, muito antes do ultraje da escravidão. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Os dias não foram fáceis, mas todas as conquistas exalavam merecimento. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade e alteridade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar.

Link do vídeo da Canção: Respeitem meus cabelos, brancos

<https://www.youtube.com/watch?v=kc2b07DMvdM>

## 7º ENCONTRO (sétimo dia da oficina)

### Metodologia:

Começar este dia de oficina formatando a turma com as cadeiras em círculo e fazendo o debate de ideias sobre o que transmite os versos da canção (Respeitem meus cabelos, brancos)

e o professor ressaltará mais uma vez a importância de as pessoas negras manterem sua identidade e raízes culturais por meio do cabelo e de que não devemos aceitar a ideia de que existe cabelo ruim.

Em seguida, o professor apresentará a charge 7 (que segue abaixo) e pedirá para os estudantes fazerem uma leitura atenta e detalhada do texto, procurando relacionar as informações do texto verbal com as informações do texto não verbal. Após isso, o professor irá entregar o texto impresso da reportagem do jornal da USP: “**Racismo no Brasil está enraizado na educação escolar**”. Na sequência, o professor solicitará que os alunos formem duplas para discutirem sobre os dois textos e fará os seguintes questionamentos entregues impressos, respondidos por escrito para posterior verbalização:

1 – Lendo e analisando cuidadosamente a charge, diga qual é a relação de sentido entre a palavra: Racismo no tronco da árvore cortada e a imagem das raízes desta mesma árvore que foi cortada?

2 – Você acha que as novas árvores que serão plantadas crescerão sem o racismo com raízes novas, ou seja, com uma vida nova, sem este mal que assola a sociedade, ou elas continuarão crescendo como a árvore que foi cortada com o racismo impregnado nas suas raízes?

OBS: Nestas duas questões o professor explicará para os alunos a metáfora presente na charge que se relaciona com a vida real das pessoas que convivem diariamente com a presença do racismo estrutural enraizado na mente de boa parte da população.

3 – Após ler os dois textos, diga qual é a temática em comum entre eles?

4 - Antes de ler a reportagem, você sabia que o Brasil tem a maior população negra fora da África? Comente.

5 – Comente a seguinte afirmação do educador Sérgio Souza presente na reportagem: “Eu estudei em escolas que sempre colocavam as populações negras como sinônimos de escravos, escravizados, criminosos e criminosas, ou sinônimo de pessoas ridículas, como, por exemplo, a Tia Nastácia, a negra beijuda que só fala bizarrices, segundo o discurso da Emília, ambas personagens do Sítio do Picapau Amarelo”. Você acha que isso ainda acontece em algumas escolas do país?

6 – No final da reportagem, qual é o outro exemplo que o educador cita e argumenta, afirmando que ainda existe o racismo enraizado na mente das pessoas? Você acha que isso ainda continua acontecendo na sociedade?

Após os estudantes responderem as questões, o professor irá exibir para a turma o curta-metragem: Dudu e lápis cor da pele, do diretor Miguel Rodrigues e roteiro de Cléber Marques: [https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB\\_8b77U](https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U)

Em seguida, o professor fará as seguintes questões (entregues impressas, respondidas por escrito para posterior verbalização) para a turma debater:

8 – O que mais lhe chamou a atenção no filme? Podemos correlacionar as ideias transmitidas no curta-metragem com as ideias do texto da charge e da reportagem? Comente isso.

9 – Por que o personagem Dudu estava confuso em relação a cor da sua pele?

10 – O que você achou da atitude do personagem do filme que não queria que sua filha tivesse um filho de um homem negro? Isso é um exemplo do racismo estrutural e enraizado na mente das pessoas? Comente.

Para finalizar este dia da oficina serão socializadas as respostas das questões propostas com a turma perfilada com as cadeiras em círculo.

Textos utilizados neste dia da oficina:



Ainda de acordo com Souza, a sociedade brasileira, que é autoritária, é estruturada em grande parte pelo racismo. “Não são apenas 358 anos de escravidão, é todo um processo de construção de um imaginário, de todo um universo mental, de toda uma cultura racista.”

O pós-doutorando explica que a cultura racista não acaba com o fim da escravidão em 1888, muito pelo contrário. “Durante a república essa cultura foi reelaborada e reafirmada, utilizando-se de vários dispositivos legais e com a disseminação de valores e representações racistas.”

### **Preconceito no conteúdo**

Souza conta sua própria experiência no processo de aprendizado sobre a história afro-brasileira. “Eu estudei em escolas que sempre colocavam as populações negras como sinônimos de escravos, escravizados, criminosos e criminosas, ou sinônimo de pessoas ridículas, como, por exemplo, a Tia Nastácia, a negra beijuda que só fala bizarrices, segundo o discurso da Emília, ambas personagens do Sítio do Picapau Amarelo”, conta Souza.

Para exemplificar sua afirmação, Souza fala sobre a escola onde estudou o ensino fundamental, no interior do Estado de São Paulo. “Uma escola de maioria branca, durante uma aula de português na sétima série, a professora apresentou um texto de dois meninos, um branco, que todos os dias falava do pai, um industrial presente rotineiramente nos jornais e na televisão. Ainda segundo o texto, um menino negro quis mostrar que seu pai também aparecia no jornal. Mas o pai do garoto negro apareceu no jornal porque tinha feito um assalto; nesse momento da leitura do texto eu tive vontade de entrar debaixo da carteira e sumir, era sempre assim.”

A professora Andréa Coelho Lastória, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP e orientadora de Souza, explica que essa é uma temática de extrema importância e não deve ser ensinada somente em história, mas em todos os componentes curriculares. “O ensino da cultura e história afro-brasileira na escola ajuda a reduzir o racismo e a criar uma sociedade mais cidadã”, finaliza.

<https://jornal.usp.br/atualidades/racismo-no-pais-esta-enraizado-na-educacao-escolar/>

Link do Curta-metragem: [https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB\\_8b77U](https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U)

## **8º ENCONTRO (oitavo dia da oficina)**

### **Metodologia:**

Começar este dia da oficina terminando o debate da aula anterior se não tiver dado tempo para terminar na aula anterior. Neste oitavo dia de oficina o professor começará a aula pedindo para os estudantes formarem duplas e distribuirá as seguintes reportagens impressas: “**Não foi a 1ª, 2ª ou 3ª vez: 10 vezes que Vini Jr. foi vítima de racismo na Espanha**”, da BBC News Brasil e “**Vini Jr. se manifesta sobre episódios de racismo neste sábado: três casos desprezíveis**”, da [globo.com](http://globo.com). O professor pedirá para os alunos lerem e debaterem sobre as informações contidas nos textos e em seguida distribuirá a charge 8 (que segue abaixo) e pedirá para os estudantes correlacionarem as temáticas e as informações principais contidas nos três textos. Posteriormente, o professor fará as seguintes perguntas entregues impressas, respondidas por escrito para posterior verbalização:

1 – Ao ler cuidadosamente os aspectos visuais e verbais da charge, responda:

a) Observamos que a palavra “**campeonato espanhol**” aparece no couro da bola (no exterior) e a palavra “**racismo**” aparece dentro da bola (no interior) que é personalizada com características humanas, levando em conta o contexto comunicativo da situação em que o jogador Vini Jr. está envolvido, explique o que a palavra “**racismo**” quer transmitir.

b) Levando em conta a temporalidade, sabemos que a charge é um gênero textual temporal, a charge em questão já foi publicada bem antes da publicação da reportagem, mas você acha que a charge continua atual? Comente isso.

2 – Na reportagem do ge.globo.com o jogador Vini Jr. mesmo sofrendo racismo decidiu apoiar técnicos e jogadores que também sofrem racismo, qual é a sua opinião sobre esta atitude dele?

3 – Na reportagem da BBC News Brasil, das 10 vezes relatadas que Vini Jr. sofreu racismo em campo, qual episódio você achou mais chocante e cruel? Explique.

Na sequência da oficina o professor exibirá por meio do recurso tecnológico as seguintes reportagens audiovisuais: Vinícius Jr é vítima de mais um caso de racismo na Espanha (<https://www.youtube.com/watch?v=FBdT2TzKA58>); Vinícius Júnior é vítima de racismo na Espanha (<https://www.youtube.com/watch?v=jCvfmzVWN7Q>); Vinícius Jr. desabafa sobre casos de racismo na Espanha e responde se pensa em deixar o Real Madrid (<https://www.youtube.com/watch?v=1Y1C8uzvoWc>). Após exibir as reportagens, o professor fará os seguintes questionamentos:

1 – Na entrevista audiovisual Vinícius Jr. diz que o pai dele que é negro sofre dificuldades em achar emprego. Qual é a sua opinião sobre isso? Você acha que isso acontece rotineiramente na sociedade?

2 – Por que você acha que mesmo o jogador brasileiro fazendo tantas denúncias de racismo, as pessoas lá na Espanha não são punidas como ressaltou Vini Jr. ?

Em seguida o professor socializará os questionamentos propostos até então e finalizará este dia da oficina fazendo uma roda de conversa, proporcionando uma discussão produtiva, tendo como ponto de partida a seguinte pergunta: “ **O que deve ser feito para acabar definitivamente com atitudes de racismo no futebol mundial?**”

Material utilizado neste dia de oficinas:

**BBC NEWS BRASIL**

**'Não foi 1ª, 2ª ou 3ª': 10 vezes em que Vini Jr. foi vítima de racismo na Espanha**

22 maio 2023

**"Não foi a primeira vez, nem a segunda e nem a terceira. O racismo é o normal na La Liga."**

Esta foi a manifestação do atacante Vinícius Junior no domingo (21/5) após ser novamente alvo de ataques racistas em um jogo da La Liga, o campeonato espanhol, desta vez em um jogo entre seu clube, o Real Madrid, e o Valencia.

Antes e durante a partida, a torcida do Valencia cantou músicas em que chama Vinícius Junior de "macaco". Durante a partida, Vinícius Junior se dirigiu a torcedores do Valencia que o estavam xingando.

A partida foi interrompida por alguns minutos pelo árbitro e o sistema de som do estádio transmitiu um pedido para que os torcedores evitassem xingamentos racistas.

O Real Madrid informou que está pedindo que as autoridades espanholas investiguem o caso. E o Valencia prometeu expulsar para sempre de seu estádio os torcedores que proferiram insultos racistas.

Este foi o décimo episódio noticiado como racismo contra Vinícius Junior na Espanha. E esse levantamento mostra que os episódios de racismo contra o jogador estão se intensificando: houve um caso em 2021, três em 2022 e seis neste ano.

Vinícius Junior acusa a La Liga de ser conivente com o racismo. Já a entidade espanhola diz que não tem autoridade para punir clubes ou jogadores — e que encaminha todos os casos para as autoridades espanholas.

Até agora, as punições se restringiram a multas e suspensões temporárias de torcedores.

Ninguém foi preso.

Em nota, o governo brasileiro divulgou nota na qual pede atitudes de “autoridades governamentais e esportivas da Espanha a tomarem as providências necessárias, a fim de punir os perpetradores e evitar a recorrência desses atos”, além de pedir à Fifa, à Federação Espanhola e à Liga “a aplicar as medidas cabíveis”.

Disse, ainda, que “repudia, nos mais fortes termos, os ataques racistas que o atleta brasileiro Vinícius Júnior vem sofrendo reiteradamente na Espanha” e que “lamenta profundamente que, até o momento, não tenham sido tomadas providências efetivas para prevenir e evitar a repetição desses atos de racismo”.

Confira abaixo o que aconteceu em cada episódio.

### **1) 24 de outubro de 2021 - Barcelona 1 x 2 Real Madrid**

O episódio mais antigo de racismo contra Vinícius Junior na Espanha foi noticiado em 24 de outubro de 2021, um ano depois de ele chegar ao clube madrilenho.

O incidente aconteceu no estádio Camp Nou, durante um clássico contra o Barcelona vencido pela equipe de Vinícius. Um torcedor fez ataques considerados racistas ao brasileiro e o incidente chegou a ser denunciado às autoridades espanholas.

No entanto, o caso foi arquivado porque as autoridades disseram que não conseguiram identificar o agressor.

### **2) 14 de março de 2022 - Mallorca 0 x 3 Real Madrid**

Vinícius marcou um dos gols na vitória do Real Madrid e voltou a ouvir xingamentos racistas da arquibancada.

Novamente o caso foi denunciado às autoridades, que arquivaram as acusações, afirmando que não constataram crime de ódio.

Meses depois, o capitão do Mallorca, Antonio Raíllo, acusou Vinícius Junior de provocar seus adversários com danças. "Quando é chamado de provocador, ele usa o coringa do racismo", disse Raíllo à imprensa espanhola.

### **3) 18 de setembro de 2022 - Atlético Madrid 1 x 2 Real Madrid**

Vídeos circularam mostrando torcedores do Atlético chamando Vinícius Junior de macaco antes da partida, nas proximidades do estádio.

O caso foi investigado por autoridades que chegaram à conclusão que as provocações entre torcedores aconteceram dentro da normalidade da rivalidade esportiva — e que os insultos racistas duraram "apenas alguns segundos".

Naquela semana Pedro Bravo, presidente da Associação Espanhola de Empresários de Jogadores, havia dito que Vinícius Junior precisava parar de provocar os adversários e deixar de "fazer macaquices".

"Você tem que respeitar o rival. Se quer dançar, que vá ao sambódromo no Brasil", disse ele.

#### **4) 30 de dezembro de 2022 - Valladolid 0 x 2 Real Madrid**

Vinícius havia sido substituído na partida e estava passando em frente a torcedores do Valladolid quando o Real Madrid fez um gol. Ele comemorou diante dos torcedores do Valladolid e foi alvo de xingamentos racistas.

Autoridades espanholas investigaram o caso e propuseram uma multa de 4 mil euros e o banimento dos torcedores envolvidos.

O próprio Valladolid banuiu 11 torcedores pelo resto da temporada.

Vinícius criticou a La Liga por não agir contra o racismo.

"Os racistas seguem indo aos estádios e assistindo ao maior clube do mundo de perto e a LaLiga segue sem fazer nada... Seguirei de cabeça erguida e comemorando as minhas vitórias e do Madrid. No final a culpa é minha", escreveu o jogador no Twitter.

O presidente da La Liga, Javier Terbas, respondeu também na rede social: "A LaLiga combate ao racismo há anos. Vini Jr, é muito lamentável e não é verdade publicar que a LaLiga não faz nada contra o racismo. Se informe melhor. Estamos à sua disposição para que todos juntos, possamos caminhar na mesma direção"

#### **5) 26 de janeiro de 2023 - Real Madrid 3 x 1 Atlético Madrid**

Na véspera do jogo, torcedores do Atlético Madrid penduraram em uma ponte da cidade um boneco vestido com a camiseta de Vinícius Junior, simulando enforcamento do jogador.

O boneco estava com mensagens de ódio contra o atacante e o clube.

A atitude despertou mensagens de repúdio da Confederação Brasileira de Futebol e dos dois clubes. Na internet, a hashtag #BailaViniJr viralizou.

#### **6) 5 de fevereiro de 2023 - Mallorca 1 x 0 Real Madrid**

Um torcedor de 20 anos proferiu ofensas racistas contra Vinícius Junior durante a partida. O homem foi identificado pela polícia e o clube proibiu seu acesso a jogos no estádio.

Ele está sendo processado pelas autoridades espanholas, já que é reincidente de abusos racistas contra outro jogador.

As autoridades espanholas estudam aplicar uma multa de 3 mil euros e um banimento de seis meses nos estádios de futebol.

#### **7) 18 de fevereiro de 2023 - Osasuna 0 x 2 Real Madrid**

Vinícius Junior foi alvo de xingamentos racistas. Ele foi agredido verbalmente até mesmo durante o minuto de silêncio realizado em homenagem às vítimas dos terremotos na Turquia e na Síria.

#### **8) 5 de março de 2023 - Betis 0 x 0 Real Madrid**

Novamente Vinícius Junior foi chamado de macaco por torcedores em Sevilha quando cobrava um escanteio na partida.

A La Liga encaminhou o caso para as autoridades espanholas.

#### **9) 19 de março de 2023 - Barcelona 2 x 1 Real Madrid**

Pela segunda vez, torcedores do Barcelona foram denunciados por insultos racistas a Vinícius Junior durante a partida.

A La Liga emitiu uma nota: "Em vista dos eventos que aconteceram durante o jogo Barcelona x Real Madrid, no qual um intolerável comportamento racista foi novamente observado contra Vinícius Junior, a La Liga reportou os insultos racistas à Corte de Instrução de Barcelona. Esta é a oitava queixa feita pela La Liga às autoridades correspondentes por abusos racistas contra Vinícius Junior."

#### **10) 21 de maio de 2023 - Valencia 1 x 0 Real Madrid**

Antes da partida, vídeos mostram torcedores do Valencia cantando músicas em que chamam Vinícius Junior de macaco.

Durante a partida, o jogador brasileiro confrontou torcedores que o xingavam na arquibancada. O árbitro chegou a interromper a partida por alguns minutos e foi feito um aviso contra racismo no alto-falante.

Após o jogo, Vinícius criticou a La Liga e foi rebatido pelo presidente da entidade.

<https://www.bbc.com/portuguese/articles/c729gypd570o>

### Vini Jr. se manifesta sobre episódios de racismo neste sábado: "Três casos desprezíveis"

#### Jogador do Real Madrid se posicionou no Twitter acerca das ofensas proferidas em diferentes jogos na Espanha

Por Redação do ge — Madri, Espanha

30/03/2024 19h15 Atualizado há 3 semanas

Uma cena triste, porém, repetida aconteceu três vezes nesse sábado na Espanha. O futebol foi palco para casos de racismo na La Liga e, novamente, Vinícius Júnior se posicionou sobre os episódios lamentáveis no país. Por meio do X (antigo Twitter) e em espanhol o jogador do Real Madrid e da Seleção Brasileira lamentou os eventos.

Neste fim de semana nem vou jogar. Mas tivemos três casos desprezíveis de racismo só neste sábado em Espanha.

— Vini Jr.

Vini Jr. se refere a três casos que aconteceram neste sábado no futebol espanhol.

O primeiro alvo o alvo foi o argentino Marcos Acuña, do Sevilla, que foi chamado de "macaco" por um grupo de torcedores do Getafe. Assim que percebeu, o jogador alertou o árbitro Javier Iglesias Villanueva e um dos assistentes, que imediatamente acionaram o protocolo para casos dessa natureza.

O jogo foi paralisado aos 23 minutos do segundo tempo e o sistema de som do estádio alertou os fãs contra a atitude. **O técnico do Sevilla Quique Flores também foi alvo dos insultos.**

Posteriormente, na terceira divisão do campeonato espanhol, durante o duelo entre El Sestao River e Rayo Majadahonda, o goleiro Sarr, do Rayo Majadahonda, sofreu insultos racistas de uma parte da torcida do time da casa, e partiu para o confronto com esses torcedores.

Na publicação de repúdio, Vini dá apoio aos jogadores e ao treinador que sofreram os insultos de cunho racista e reforça que o racismo deveria ser considerado crime na Espanha.

— Só teremos vitória quando os racistas saírem dos estádios direto para a cadeia, lugar que merecem — escreveu.

O atacante da Seleção não jogará neste domingo pelo Real Madrid contra o Athletic Bilbao, às 16h (horário de Brasília), pela 30ª rodada do Campeonato Espanhol, por estar suspenso.

<https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/2024/03/30/viniucus-jr-se-manifesta-sobre-episodios-de-racismo-neste-sabado-tres-casos-despreziveis.ghtml>

## Charge 8

**9º ENCONTRO (nono dia da oficina)**

Para encerrar o ciclo de oficinas o professor irá propor para os estudantes a socialização geral de todos os trabalhos produzidos, bem como a revisão dos textos postados nos comentários do blog que foi criado pela turma nos primeiros dias da oficina com a divulgação de todas as atividades desenvolvidas em todos os encontros, e também serão colocados em destaque os comentários mais interessantes feitos pelos estudantes durante todos os dias das oficinas. Ou seja, o professor a partir do gênero charge propôs que o gênero comentário no blog criado pela turma promovesse uma discussão saudável, necessária e produtiva diante dessa temática tão importante de buscar combater e acabar com o racismo, o que atualmente é um enorme desafio para a sociedade.

**ADENDO IMPORTANTE:**

Salientamos que como a proposta de intervenção desta pesquisa, é uma proposta de aplicação que está minuciosamente detalhada a sua aplicabilidade, mas não foi aplicada, os nove encontros, ou seja, os nove dias de oficina podem ser que aumentem para mais dias na sua aplicação, dado o fato de que não dê tempo para terminar todas as atividades propostas em tal dia da oficina. Com a nossa experiência docente, acreditamos que em alguns dias da oficina os

estudantes não acabem todas as atividades no tempo proposto e acreditamos que na prática da aplicação as oficinas possam se estender por até 12 encontros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu da problemática de que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental necessitam de uma leitura mais profícua de textos que se apresentam no gênero charge, pois constata-se uma grande dificuldade por parte dos discentes em conseguirem correlacionar os efeitos de sentido da linguagem verbal e não verbal no texto multimodal. Desse modo, fez-se necessário a proposta dos multiletramentos no gênero charge para tentar sanar ou pelo diminuir as dificuldades que os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental enfrentam para interpretar e entender com clareza as temáticas críticas que aparecem no gênero em questão, bem como saber posicionarem-se criticamente diante das informações contidas no texto chargístico.

Diante disso, decidimos trabalhar a temática de charges antirracistas, pois constata-se que o racismo, infelizmente, ainda se faz presente em vários setores da sociedade, inclusive no âmbito escolar. Nesse sentido, propomos um projeto de intervenção direcionado para estudantes do nono ano do Ensino Fundamental com um total de nove oficinas. As oficinas apresentam charges com temáticas antirracistas em diferentes contextos sociais, sempre levando o estudante a refletir e se posicionar criticamente diante do contexto comunicativo situacional.

Acreditamos que com essa proposta de intervenção, podemos desmistificar a ideia de que alguns estudantes não conseguem interpretar textos com as peculiaridades verbais e imagéticas do gênero charge. Eles são capazes sim, mas precisam de um direcionamento, uma orientação mais precisa para fazerem uma interpretação e um entendimento mais aprofundado e preciso do texto chargístico. Desse modo, pensamos que as oficinas propostas neste trabalho apresentam valiosas contribuições para que o ensino do texto multimodal flua com qualidade, proporcionado um excelente rendimento na prática da leitura quando os alunos se depararem com charges e outras tipologias ou gêneros que façam referência ao gênero charge como: reportagens, notícias, poesias, canções, reportagens e entrevistas audiovisuais, curta-metragens etc.

Nesse viés, destacamos que a proposta de charges com temáticas antirracistas e outros textos com a mesma temática favorecem a criação de uma consciência em lidar-se e posicionar-se diante de um assunto tão delicado (e ao mesmo tempo tão inaceitável) como o racismo (o preconceito e a discriminação). Nesse intuito, alertamos que o professor enquanto ator social (educador) e formador de opinião tem que ter todo o cuidado necessário para tratar do assunto de maneira sensata, humana e democrática, respeitando a opinião de cada educando, mas em nenhum momento deixar de que sejam desrespeitados os direitos humanos nas conversas ou

debates surgidos em sala de aula.

Diante disso, para argumentarmos e discutirmos com propriedade na temática antirracista nos apoiamos e bebemos nas fontes de vários autores(as) especialistas no assunto, dentre os quais destacamos os seguintes: Ribeiro (2019), Pinheiro (2023), Gomes (2017), Tolentino (2021), Cavalleiro (2001), Rosa (2022), Nascimento (2016).

Na proposta de uma abordagem sociointeracionista corroboramos com as ideias de Koch (2013) de que:

texto é o lugar da interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais. (Koch, 2013, p.7)

Nessa perspectiva, propusemos por meio do gênero charge, como citado acima e reafirmado no pensamento de Antunes (2010), Kleiman (2013), e como também propõe Bakhtin (2016) em sua teoria do dialogismo: a interação verbal entre quem anuncia (enunciador) o discurso e quem recebe o discurso (enunciatário). Nesse processo de interação verbal entre os atores sociais, por meio da temática antirracista no texto chargístico destacamos a importância de os estudantes, em um processo de letramento crítico, serem levados a localizar não apenas as informações explícitas do texto, mas também as informações implícitas, as intertextualidades, os implícitos, os subentendidos, pois apenas desta maneira, eles serão capazes de entender o sentido mais global do texto, ou seja, entendê-lo na sua completude e poder fazer uma correlação com sua vida social, tendo um ponto de vista claro e preciso da realidade na qual está inserido.

Por fim, pensamos que este trabalho pode contribuir significativamente para a construção de práticas educacionais que proporcionem a formação de estudantes mais críticos, que reconheçam seu papel na sociedade, tendo práticas leitoras nas quais eles conscientizem-se enquanto atores sociais e pratiquem ações que valorizem o ser humano, não deixando nenhum tipo de discriminação, preconceito ou racismo acontecer e posicionem-se criticamente diante disso.

Então, apenas assim teremos uma sociedade mais justa, igualitária, equitativa, antirracista, ou seja, uma sociedade democrática de verdade em que as pessoas, independentemente da sua cor de pele têm os seus deveres e direitos respeitados como cidadão e como ser humano. Afinal, concordamos com a afirmação de Rosa (2022) de que: “é preciso

que nós educadoras e educadores, reconheçamos, identifiquemos e enfrentemos com coragem o racismo em nossas convivências escolares, suas sutilezas, seus esconderijos.”

Nesta perspectiva, o Profletras me proporcionou uma experiência muito gratificante e acredito que contribuiu muito para que continue evoluindo como profissional e inovando com práticas pedagógicas que favoreçam ao melhor aprendizado dos educandos. Da mesma maneira, ao debruçar-me a fundo na temática deste trabalho, também evolui muito como ser humano e me tornei mais humano para poder lidar com situações de racismo e não aceitar como profissional e como cidadão (pessoa) que atitudes racistas continuem acontecendo.

Assim, com as palavras da autora citada acima, acreditamos que não há mais nada a argumentar, e sim, apenas defendermos a ideia de continuar-se a luta e consciência por uma sociedade antirracista, até o dia primoroso em que o racismo não exista mais na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANDRADE, F. R. Da S.; RIBEIRO, P. B.; MODL, F. De C. Aspectos axiológicos sobre racismo revelados em charges produzidas por alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, p. 1-20, e02317, 2023.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ALVES, Pedro Henrique Melo et al. Reflexões sobre o cuidado integral no contexto étnico-racial: uma revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2227-2236, 2020.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos estudos jurídicos**, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo. Contribuições teóricas latino-americanas para a universalização dos direitos humanos. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 13, n. 99, p. 11-31, 2011.
- BRASIL, Guilherme Maciulevicius Mungo; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. O que são Direitos Humanos? uma proposta de alteridade, pluralismo, interculturalidade e descolonialidade. **Revista Videre**, v. 12, n. 24, p. 171-195, 2020.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. London, New York, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARROS, Tainara Batista; SOUZA, Rita de Cássia de; EUCLIDES, Maria Simone. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. “História”: um gênero textual tipicamente didático? **Revista do GELNE**, v. 2, n. 1/2, p. 1-3, 2000.
- BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: A questão das escolhas teórica e metodológicas. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 37, 2001.
- BUNZEN C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. et al. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São

Paulo: Parábola, 2006, p. 139-161.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas Escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: educação e poder: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

CABRAL SCABIN, Nara Lya; PINTO DA SILVA NABEIRO, Ana Lucia. " Rindo, você castiga muito mais": mobilização digital e efeito bumerangue no caso Charge Continuada. **Revista Comunicação Midiática**, v. 17, n. 1, 2022.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**, v. 42, p. 691-701, 2019.

Cruz, André Leone dos Santos. **O gênero discursivo apresentação oral e as relações étnico-raciais: a construção de uma fala antirracista no Ensino Fundamental II**. Orientadora: Fernanda Maria Almeida dos Santos. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – UFBA; Salvador, 2021.

D'AMBROSIO, B.S.; LOPES, C. E. **Trajetórias de educadoras matemáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. (Coleção Insubordinação Criativa).

D'AMBROSIO, U. **Insubordinação criativa na educação e na pesquisa das disciplinas à transdisciplinaridade**. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

DA SILVA, Marcelo Rodrigo; COÊLHO, Tamires Ferreira; DA SILVA, Renato Ítalo. Charges na Rua: política, mídia contra hegemônica e midiaticização. **Anais de Resumos Expandidos do Seminário Internacional de Pesquisas em Mídia e Processos Sociais**, v. 1, n. 1, 2019.

DA SILVA, Mozart Linhares; ARAÚJO, Willian Fernandes. Biopolítica, racismo estrutural-algorítmico e subjetividade. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2020.

DE BRITO SILVA, Janaína Valéria Alves; GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. As

produções textuais de Bia e José pelo viés vygotskyano e bakhtiniano: internalização, conteúdo temático, construção composicional e estilo, 2020.

DE FAZIO AGUIAR, Vania Maria Medeiros; PUZZO, Miriam Bauab. A Charge na visão dialógica. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2013.

DE FÁTIMA ROCHA, Paraguassu. Charge e cartum: diálogos entre o humor e a crítica. **Revista Uniandrade**, v. 12, n. 1, p. 4-16, 2011.

DE OLIVEIRA PETROCCHI, Adriana et al. **As charges de Quinho como contraponto crítico no contexto da infodemia e da Pandemia de Covid-19**, 2022.

DE OLIVEIRA, Anyelle Samy Costa; CODINHOTO, Gabriela Maria Oliveira. O gênero multimodal charge: um instrumento de disseminação de discursos e estereótipos sobre o Acre. **TROPOS: COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA** (ISSN: 2358-212X), v. 10, n. 2, 2021.

DE OLIVEIRA, Dennis. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. Dandara Editora, 2021.

DIONISIO, Angela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Lucerna, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana: textos políticos**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, mar. 2013.

GONÇALVES, Tamiris Machado. Tá rindo de quê? Debate em torno de charges controversas. **Ráido-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, v. 11, n. 25, p. 145-159, 2017.

GRECO, Eliana Alves; DE OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco. O gênero carta de solicitação em contexto de vestibular. **Gêneros textuais em contexto de vestibular**, p. 107, 2017.

JACQUES, Vinicius; DO NASCIMENTO, Lucas Albuquerque; DA SILVA, Henrique César. Charges e a história cultural da ciência: o eclipse e a deflexão da luz. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 4, n. 3, 2021.

KARWOSKI, Acir Mário. Gênero discursivo e ethos: uma aproximação. **V SIGET–Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**.10ª ed. São Paulo. Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e o contexto dos sentidos**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. Contexto, São Paulo,173, 2015.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Editora Vozes Limitada, 2017.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Questões de Metodologia em Análise de Gêneros in Gêneros Textuais: reflexões e ensino/ Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (organização); Luiz Antônio Marcuschi...[et al.]**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOUCO, Maria Aparecida Tavares. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- MIANI, Rozinaldo Antonio. Charge: uma prática discursiva e ideológica. **9ª Arte**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-48, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo, Perspectivas, 3ª ed. , 2016.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 81-98, 2014.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.
- ORTIGÃO, M. I. R.; OLIVEIRA, R. L. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. **Rencima**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 91-105, 2017.
- PESSOA, Valda Inês Fontenele. **O cuidado interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores**. São Paulo: PUCSP, 2011.
- ROJO, R. H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTOS A. **Da Abolição da Escravatura à Abolição da Miséria: A vida e as ideias de André Rebouças**. Rio de Janeiro: Quartet; Belford Roxo: UNIABEU, 2005.
- SANTOS, Leonor Werneck. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, v. 10, p. e02108-e02108, 2021.
- SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2023.
- SILVA S. **Imagens de Africanidade: uma leitura de mundo antirracista**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Educação - UERJ, 2003.
- PENALVA, Liozina Kauana de Carvalho. **Vozes Subalternas na Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: uma Análise de Dalcídio Jurandir, Márcio Souza e Milton Hatoum** / Liozina Kauana de Carvalho Penalva; Euridice Figueredo (orientadora). Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense; Niterói, 2020.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil: 2023.
- PIRES, A. C. S. **As Associações dos homens de cor e a imprensa negra paulista: movimentos negros, cultura e política no Brasil Republicano (1915 a 1945)**. Belo Horizonte: Editora Gráfica Daliana Ltda, 2006.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, 2005.

RIBEIRO, Anna Lyvia Roberto Custódio. **Racismo estrutural e aquisição da propriedade**. Editora Contracorrente, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, n. 3, p. 54-67, 2010.

ROSA, Sonia. **Reflexão antirracista de bolso: diálogos sobre racismo nas convivências por meio da educação e da literatura**. São Paulo: Arco 43 Editora, 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SARMENTO, Cristiana Abrantes; BESSA, José Cezinaldo Rocha. **Uma análise da Proposta De Trabalho Com o Gênero do Discurso Notícia em Plano de Aula de Língua Portuguesa do Portal do Professor**. Trama, v. 16, n. 37, p. 34-46, 2020.

SERRANO, Daiane Duprat et al. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar: percepções de professores/as acerca da implementação da lei nº 10.639 de 2003**, 2019.

SILVA, Janeide Sousa. Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas educativas antirracismo. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 173, p. 23-32, 2015.

SOUSA, André Luiz Amancio de. **Literatura Afro-Brasileira: Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental** / André Luiz Amancio de Sousa; Edson Santos de Oliveira (orientador). Dissertação de Mestrado – Programa Mestrado Profissional em Letras; UFMG FALE, PROFLETRAS, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª edição. Editora Cortez. 2018.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Mazza Edições, 2021.

Charge 1



[https://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Charge\\_Juniao\\_31\\_07\\_2015\\_Racismo\\_Diogo\\_Ponte\\_72.jpg](https://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Charge_Juniao_31_07_2015_Racismo_Diogo_Ponte_72.jpg)

Charge 2



<https://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2020/09/racismo-violencia-pm-750x410.jpg>

## Charge 3



[https://juniao.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Charge\\_Invasa%CC%83o\\_Militar\\_Ponte\\_Juniao\\_72.jpg](https://juniao.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Charge_Invasa%CC%83o_Militar_Ponte_Juniao_72.jpg)

## Charge 4



[https://juniao.com.br/negros-sao-as-maiores-vitimas-da-violencia/charge\\_ponte\\_jornalismo\\_06\\_06\\_2017\\_jovem\\_negro\\_vivo\\_72/](https://juniao.com.br/negros-sao-as-maiores-vitimas-da-violencia/charge_ponte_jornalismo_06_06_2017_jovem_negro_vivo_72/)

Charge 5



<http://www.ccms.saude.gov.br/igualdaderacialnosus/charges.php#>

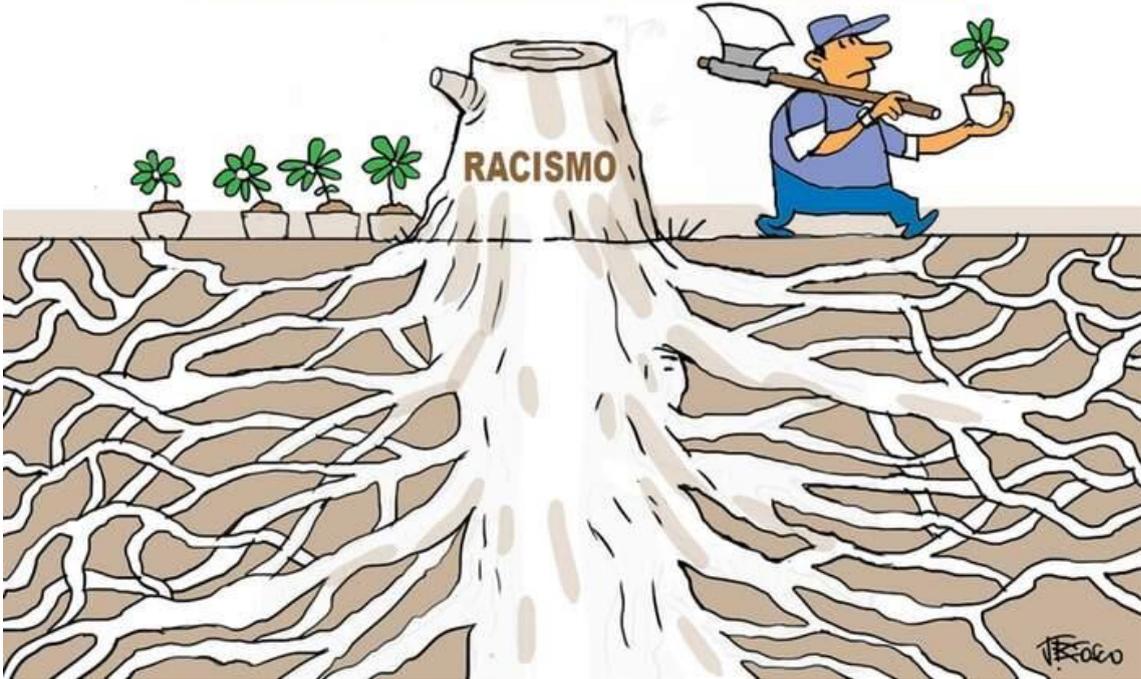
Charge 6



<http://www.ccms.saude.gov.br/igualdaderacialnosus/charges.php#>

Charge 7

**DIA NACIONAL DE COMBATE AO RACISMO**



<https://www.oliberal.com/charges/dia-nacional-do-combate-ao-racismo-1.614121>

Charge 8



<https://nucleopiratininga.org.br/racismo-no-futebol-espanhol/>