

PROJETO “IMAGENS NEGRAS”: CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO CÍRCULO DE BAKHTIN

*BLACK IMAGES PROJECT: BUILDING ANTIRACIST EDUCATION IN GEOGRAPHY TEACHING
THROUGH BAKHTIN'S CIRCLE*

 Darlan Da Conceição Neves ¹

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil

Resumo

O objetivo desse texto é apresentar um recorte dos resultados do projeto “Imagens Negras” realizado em uma escola municipal paulistana com duas turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental 2. A proposta articulou-se com a perspectiva da educação antirracista do Currículo da Cidade de São Paulo em diálogo com a educação geográfica. Além disso, baseia-se na Pedagogia dos Multiletramentos e dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. O processo didático cumpriu a função de problematizar as imagens negativas atribuídas à população e cultura negras, além de fortalecer um novo olhar para a produção cultural africana e afrodescendente na escola com vistas ao combate ao racismo. As metodologias utilizadas no projeto consistiram no uso de linguagens e plataformas digitais, roda de conversa, pesquisa escolar, ensino por investigação, aula de campo e produção textual entre outras, no contexto de uma sequência de atividades sociodiscursivas interacionistas; os resultados apontam para a necessidade de revisitação constante e inquietante dos conteúdos escolares geográficos, considerando um permanente questionamento do estado das coisas com os alunos e alunas, com a necessária inserção progressiva do letramento racial nas práticas escolares.

Palavras-chave: educação antirracista; ensino de Geografia; discurso; linguagem.

Abstract

The objective of this text is to present a snapshot of the results of the "Black Images" project, carried out in a municipal school in São Paulo with two eighth-grade classes of Middle School II. The proposal was aligned with the perspective of anti-racist education from the *Currículo da Cidade de São Paulo* in dialogue with geographical education. Additionally, it is based on the Pedagogy of Multiliteracies and the theoretical assumptions of Bakhtin's Circle. The didactic process aimed to problematize the negative images attributed to Black people and culture, as well as to strengthen a new perspective on African and Afro-descendant cultural production in schools, with a view to combating racism. The methodologies used in the project included digital languages and platforms, discussion circles, school research, inquiry-based teaching, field lessons, and textual production, among others, within a sequence of socio-discursive and interactionist activities. The results indicate the need for a constant and unsettling revisitation of geographical school content, considering an ongoing questioning of the status quo with students, alongside the necessary progressive inclusion of racial literacy in school practices.

Keywords: Anti-racist education, geography teaching, discourse, and language.

Recebido em: 23/02/2025 | 25/11/2025

Correspondência para: Darlan Da Conceição Neves (dneves1987@gmail.com)

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03 trouxe novas perspectivas para as práticas e relações sociais nas escolas, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais. Algumas dessas mudanças dizem respeito à valorização da história africana e da cultura negra e afrodescendente no ensino formal. Essa lei representa uma conquista significativa do Movimento Negro, que há décadas tem lutado pelo reconhecimento e valorização da população negra no Brasil.

No ensino de geografia isso implica, entre outras questões, repensar as formas como os conteúdos escolares são trabalhados e quais temas são ensinados, principalmente no que tange





à inserção do protagonismo da população negra na constituição e construção do território brasileiro e por extensão, do espaço geográfico (SANTOS, 2017). Mas não apenas isso. A perspectiva da educação antirracista na geografia escolar reposiciona e reivindica outro lugar social atribuído às comunidades negras e indígenas tanto no passado quanto no presente; suas contribuições para a formação socioespacial brasileira bem como o reconhecimento e valorização da herança de conhecimentos, saberes, tecnologias e práticas que, por séculos, têm sofrido um apagamento sistematizado.

É importante destacar que a educação antirracista no ensino de geografia visa não apenas combater o racismo e promover a valorização da cultura negra e afrodescendente, mas também questionar os discursos racistas e subalternizadores presentes nas práticas escolares, portanto, é igualmente fundamental o letramento racial do corpo discente. Nesse sentido é relevante propor novos entendimentos sobre a população negra brasileira e desenvolver um novo projeto de sociedade e educação, especialmente ao mobilizar conhecimentos da realidade para explicar a produção e organização espacial por meio dos conceitos de raça e racismo entre outros.

Ao adotar essa perspectiva, é necessário questionar o modelo educacional que tradicionalmente centraliza o conhecimento a partir da visão eurocêntrica. Descentralizar essa pedagogia implica em abrir espaço para novos saberes e vozes e permitir que novos sujeitos com autoridade discursiva e de conhecimento possam compor as práticas escolares que integram e constituem o espaço escolar. Há que se pensar também em como novas relações sociais de alteridade podem ser construídas e desenvolvidas nos tempos-espacos escolares, considerando as relações étnico-raciais.

Tendo em vista essa problemática apresentamos neste texto o Projeto Escolar Imagens Negras (PEIN). Esse empreendimento nasceu da necessidade de trabalhar conteúdos que auxiliassem alunos e alunos a letrar-se racialmente a fim de compreender o continente africano dentro de uma perspectiva crítica. Os objetivos principais foram: primeiro, problematizar com os estudantes as imagens negativas de África que foram produzidas e disseminadas durante os séculos de escravização no Brasil; segundo construir novos conhecimentos que valorizem a cultura negra na escola, a produção tecnológica africana e as figuras negras brasileiras de destaque que foram cruciais para as lutas e conquistas da população afrodescendente.

Além desta introdução e das considerações finais, o texto está organizado em três partes principais: a) a apresentação da base teórica que fundamentou o projeto, que inclui os pressupostos do Círculo de Bakhtin e da Pedagogia dos Multiletramentos e da educação Antirracista no ensino de Geografia; b) a descrição do PEIN; e c) a análise e discussão das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Há um certo consenso entre os estudiosos do ensino de geografia sobre a importância de ensinar os alunos a interpretar o espaço geográfico. Isso significa que há um conjunto de



conhecimentos e procedimentos da ciência geográfica que pode ser mobilizado para compreender a realidade (processos naturais e sociais de forma integrada) do ponto de vista espacial. Portanto, implica questionar com os alunos sobre onde e por que os fenômenos ocorrem, bem como entender como se dá a produção e a organização espacial. É o que Cavalcanti (2019) nomeia como o desenvolvimento do “pensamento geográfico”.

A noção de um “pensamento geográfico” estaria relacionada à forma como geógrafas e geógrafos têm produzido um tipo de conhecimento socialmente válido e que tal conhecimento seria uma herança cultural que, sabendo de sua importância, a escola e, especificamente o/a professora de geografia deveriam utilizá-lo em suas aulas.

A referida autora tem escrito que, para que o conhecimento escolar seja produzido pelo aluno, é necessário confrontar o seu conhecimento cotidiano com o científico. Essa ideia postula que a aprendizagem está baseada na formação de conceitos. O conceito é importante porque ajuda a enxergar e analisar a realidade. Assim, Cavalcanti (2019) sugere que princípios e conceitos geográficos sejam capazes de desenvolver, no aluno, a capacidade de interpretar fenômenos locais e globais inter-relacionados.

E como ocorreria essa construção de conceitos? Do ponto de vista vigotskyano da aprendizagem, o processo didático deve orientar-se na Zona de Desenvolvimento Proximal, a (ZDP) (Oliveira, 1993). Isto é, sugere-se que professores(aa) de geografia atuem no lugar ou estágio de desenvolvimento no qual o aluno ainda carece de orientação para realizar alguma atividade, a fim de que num futuro próximo este possa realizar as próximas lições sozinho. Nesse sentido, a aprendizagem é mediada e socialmente construída e desenvolvida.

Segundo Neves (2023) a educação geográfica pode ser orientada para a produção de conhecimentos por meio do diálogo na perspectiva dialógica da linguagem, central na criação de 'sentidos geográficos'. Este autor parte do princípio segundo o qual, a partir do uso e produção de diferentes linguagens, o aluno produz discurso e, conseqüentemente, pode construir um conhecimento novo de base geográfica, considerando a mobilização dos conceitos básicos da Geografia e nos conteúdos da realidade. É importante também que haja contato do sujeito da aprendizagem com outras vozes a fim de construir relações dialógicas (relações de sentido), pois o convívio com a diversidade de posições socioideológicas permite visualizar e lidar com diferentes pontos de vista, o que enriquece a compreensão dos processos sociais.

Para Neves (2023) a produção de conhecimentos geográficos escolares é sempre negociada e deriva da relação contínua entre os sujeitos na sala de aula por meio da interação discursiva. É, portanto, via apropriação contínua dos discursos alheios que o aluno pode produzir e negociar novos “sentidos geográficos” sobre os conteúdos da realidade. Com base na perspectiva dialógica da linguagem, o autor sugere que a aprendizagem está relacionada à significação que o aluno é capaz de fazer dos conteúdos geográficos, sempre mediado pelo professor, que orienta à mobilização de conceitos científicos e informações da realidade.

Nesse contexto como situar a educação antirracista na educação geográfica? Para implementar efetivamente a perspectiva antirracista na educação brasileira vários desafios



precisam ser superados. E na geografia que se pratica na escola, dentre outras coisas, implica em reconhecer o papel que negras e negros tiveram e continuam tendo na produção espacial do território nacional em suas multidimensionalidades (SÃO PAULO, 2022), sem perder de vista que essa produção ocorre em contexto capitalista com suas contradições que produzem, perpetuam e ampliam as desigualdades.

A tradição escolar no Brasil situou as populações negras e indígenas em uma posição de passividade. Ao centralizar a perspectiva eurocêntrica no ensino e na produção de conhecimentos escolares, a educação brasileira apagou ou silenciou a participação de negras e negros que engendraram, ao seu tempo, a luta antirracista em diferentes instâncias. Mas isso tem mudado.

Para que uma educação antirracista ocorra é preciso, conforme aponta Pinheiro (2023), que a agência de povos africanos, afrobrasileiros e indígenas seja valorizada e difundida no currículo. Nesse sentido, é interessante que se fomente uma educação afrocentrada, isto é, que reconheça o protagonismo negro na construção da formação socioespacial brasileira e que seus feitos façam parte dos conhecimentos escolares.

É nesse contexto que tanto Santos (2023) quanto o Currículo Antirracista da Cidade de São Paulo (2022) orientam para o tratamento da população negra nas aulas de geografia na escola para o fato de que essa população nunca foi passiva na formação do Brasil.

Se o espaço é contraditório e solidário, é sobre essa questão que Giroto (2015) considera importante ensinar geografia na escola, a partir da realidade social. Para este autor, essa realidade vivida por todas e todos pode ser o próprio conteúdo da geografia escolar. Há, portanto, um contexto local que é imediato ao aluno e outros lugares que se conectam com este de modos distintos que constituem essa realidade e que podem ser explorados em sala de aula.

Nesse contexto, tem sido sugerido que é preciso que haja uma mudança da cultura da escola e das formas de ensinar e aprender geografia. Há algumas décadas o modelo tradicional de ensino de geografia N-H-E (Natureza-Homem-Economia) discutido por Moreira (2014), muito criticado, já mostrou suas limitações e insuficiências. Em concorrência, novas propostas vêm surgindo e compondo os espaços universitários e escolares, mas ainda há muito o que ser feito. Um currículo de geografia afrocentrado deve ser conduzido a contar histórias outras tanto sobre África quanto sobre os afrodescendentes brasileiros e suas culturas.

Para Gomes (2012), trabalhar a cultura negra na escola relaciona-se com a descolonização de práticas e discursos que estão enraizados na perspectiva eurocêntrica de conhecer, organizar e significar o mundo. Em vista disso, a autora sugere uma mudança de postura por parte do docente: primeiro, o reconhecimento que há racismo e que este afeta negativamente as populações historicamente marginalizadas e racializadas; segundo, uma mudança epistêmica, na forma como o conhecimento é construído na sala de aula; por fim, como práticas didático-pedagógicas antirracistas podem afetar positivamente toda a comunidade escolar.



Se o modelo tradicional que ainda existe nas escolas precisa ser ressignificado, a aplicação da tríade N-H-E (Natureza-Homem-Economia) no ensino de geografia não parece ser o caminho mais eficaz para combater o racismo. Os livros didáticos frequentemente apresentam a África apenas através de indicadores socioeconômicos, sem contextualizar muito como a Europa contribuiu para o subdesenvolvimento do continente africano (RODNEY, 2022). É comum também encontrar nesses materiais escolares que a história da África "começa" com a colonização europeia. A consequência disso pode ser a naturalização de uma imagem negativa para o continente africano. É recorrente no imaginário estudantil a existência de uma África pobre, miserável e desprovida de conhecimentos. É preciso interrogar de onde vêm e como são produzidas essas imagens e estereótipos e por que são tão eficazes. Essa questão foi identificada quando realizamos a atividade diagnóstica no início do projeto.

O próprio significado de "desenvolvimento" que comumente se usa nas aulas de geografia na escola na perspectiva da educação antirracista ganha nosso sentido ao ser problematizado. O perigo da história única é justamente não apresentar como possível outras formas de existência humana, de conhecimento de mundo, de organização social e desenvolvimento social e econômico (ADICHIE, 2019).

O que se vê na BNCC, segundo Silva e Silva (2021), é a permanência de conteúdos escolares tradicionais colocados como novidade. Observa-se também que determinados conteúdos sobre África ainda reproduzem uma imagem de miséria sem a contextualização histórica dos motivos que ainda hoje são reflexos e as consequências de um continente empobrecido mesmo com toda riqueza de que dispõe. Além disso, segundo aqueles autores, ao imputar aos estados e municípios a responsabilidade de promover uma educação voltada para as relações étnico-raciais, entendem que o Estado na esfera federal está eximindo-se de sua responsabilidade como coparticipante.

Diferente da BNCC, o Currículo Antirracista de São Paulo, ao longo do texto, o currículo se propõe a promover vivências e práticas que levem à justiça social e à igualdade para todos os envolvidos no ambiente educacional, abrangendo estudantes e educadores de diversas origens étnicas, como brancos, negros, indígenas e migrantes. A proposta enfatiza que isso se dará por meio da oferta de subsídios tanto teóricos quanto práticos para a reflexão sobre as metodologias educacionais. Além disso, o documento ressalta a importância de valorizar a diversidade étnico-racial e suas múltiplas contribuições, com o propósito explícito de combater ativamente as ideologias racistas e as desigualdades sociais que ainda persistem, visando descolonizar o pensamento e romper com a monocultura de conhecimento para abrir espaço à pluralidade de epistemologias.

Especificamente na seção de Geografia, o currículo se volta para a reafirmação das complexas interações entre África e Brasil e o papel fundamental das sociedades africanas na configuração geográfica e histórica do país, reconhecendo sua presença e influência no cenário mundial contemporâneo. A intenção é desmistificar o continente africano, oferecendo um perfil mais preciso e diversificado, que supere as visões eurocêntricas e estereotipadas.



Para alcançar esses fins, as metodologias sugeridas para os professores incluem uma abordagem de ensino integrada. O documento indica que o trabalho docente deve combinar a perspectiva tradicional, para garantir a aquisição de conhecimentos básicos, com a crítica, que capacita os alunos a interpretar o mundo e a participar da transformação social. A perspectiva cultural é igualmente valorizada como um elo entre o aprendizado e as determinações da Lei nº 10.639/2003, promovendo a diversidade e a identidade. Nesse sentido, a vida e a obra de grandes geógrafos, como Milton Santos, são mencionadas como exemplos de referências pedagógicas que podem oferecer representatividade positiva e aprofundar os conceitos da disciplina de maneira crítica.

As lacunas teórico-metodológicas que este currículo busca preencher na disciplina de Geografia residem principalmente na superação do viés eurocêntrico que historicamente marcou o ensino. O documento critica a persistência de mitos e estereótipos sobre a África, que impedem uma compreensão adequada de sua geografia, história e cultura. Busca-se corrigir a falha em reconhecer os povos africanos como agentes ativos da formação brasileira, rompendo com a imagem passiva que muitas vezes lhes é atribuída. A proposta é avançar de um ensino descritivo e quantitativo para um que promova a leitura crítica do mundo e a consciência cidadã.

Entretanto, Renato Santos (2023) identifica desafios para a implementação da educação antirracista no ensino de geografia. E embora já tenham passado mais de 20 anos da Lei nº 10.639 de 2003 pouca coisa parece ter sido superada na geografia escolar. Essa situação vai ao encontro do que Gomes (2012) já relatava de que entre professores pode haver algum silenciamento das questões étnico-raciais na escola ou simplesmente a falta de interesse em praticar a educação antirracista.

Uma questão crucial levantada por Santos (2011) é a disputa entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Para o autor há práticas que valorizam a cultura negra, mas ao mesmo tempo pode haver outras centradas no olhar eurocêntrico e que, portanto, podem reproduzir o racismo de forma consciente ou não. De acordo com o autor, a abordagem de conceitos e conteúdos pode contemplar ainda um olhar europeu e fragmentado, por exemplo, quando se ensina natureza e sociedade separadas.

Sempre de acordo com Santos (2011) o mesmo ocorreria com os livros didáticos, a seleção e organização dos conteúdos por série precisariam mudar. Por fim, o autor afirma que atividades voltadas para a educação antirracista não devem ser vistas como exceções, sob o risco de não serem integradas ao saber disciplinar. Em vez disso, devem fazer parte do fluxo contínuo de atividades ao longo do ano letivo.

A promoção de uma educação antirracista envolve a construção de relações sociais que valorizem a alteridade e a diferença. E, portanto, seja capaz de promover diálogos construtivos. É o que será discutido a seguir.



CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE O CÍRCULO DE BAKHTIN E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Esta seção busca não apenas expor as perspectivas teóricas escolhidas, mas explanar diálogos entre elas, utilizadas na construção e execução do PEIN. Nesse sentido, o que guiou a orientação teórica de nossa prática em sala de aula foram os objetivos de ensino e aprendizagem adotados: problematizar estereótipos da cultura e de pessoas negras e valorizar a cultura negra e afrodescendente nas aulas de geografia na escola. É a partir deste posicionamento que pensamos de que maneira as teorias poderiam ajudar.

Nesse sentido, surgiram questionamentos centrais: a) Como problematizar as imagens negativas da cultura e das pessoas negras na geografia escolar e, ao mesmo tempo, valorizá-las? b) Como promover um saber crítico e reflexivo por meio da apropriação de conhecimentos, linguagens e discursos, permitindo que os alunos desenvolvam um letramento racial¹?

De acordo com Geraldi (2013) ao considerar a relação entre os sujeitos em sala de aula, é fundamental levar em conta três aspectos: a) que a língua nunca está acabada ou pronta e nem os sentidos (geográficos); b) que os sujeitos se constituem na interação na e pela linguagem; e c) essas interações são historicamente situadas e implica que cada sujeito traz consigo seus sistemas de referências e que o espaço onde ocorre o processo interlocutivo não está fora de uma realidade concreta que produz constrangimentos, controles, impõe limites e determinadas seleções, mas também pode estimular, dentro de certas condições, o potencial criativo de cada um.

O processo dialógico da interação é sempre mediado por alguma forma de comunicação, um gênero discursivo. Nesse sentido a publicidade, como parte do sistema técnico das telecomunicações, organiza e dissemina informações e imagens que ajudam a construir e consolidar estereótipos negativos de pessoas negras. De acordo com o conceito de gêneros discursivos de Bakhtin (2011), cada tipo de comunicação — seja oral ou escrita — possui modos específicos de organização e significação da realidade. A peça publicitária se enquadra em um desses gêneros discursivos, estruturando seu conteúdo de acordo com regras próprias que dialogam com práticas sociais e culturais. Nesse contexto, as imagens e narrativas veiculadas pela publicidade não são neutras, mas carregam significados profundamente enraizados em relações de poder e ideologias dominantes.

Bakhtin (2011, p. 262) considera os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que nascem e se multiplicam em diferentes esferas da produção humana e da criação ideológica (MEDVIÉDEV, 2016). Tais gêneros possuem características específicas e temas particulares. São como apontam Rojo e Barbosa (2015) “universais concretos”, que produzem práticas discursivas e por meio dos quais nos comunicamos e interagimos. Os gêneros possuem uma herança histórica e um potencial criativo. Por meios de diferentes gêneros, estereótipos negativos são postos em circulação e possuem um potencial para influenciar o imaginário social sobre pessoas negras.



Além disso, a geografia desses fluxos técnicos desempenha um papel crucial na propagação global dos estereótipos. A publicidade e os meios de comunicação podem transformar preconceitos locais em realidades globais, permitindo que imagens e discursos racistas circulem internacionalmente. Dessa forma, o racismo, antes limitado a determinados contextos, é amplificado em várias partes do mundo, consolidando uma visão marginalizadora de pessoas negras. As imagens midiáticas tornam-se mecanismos de opressão simbólica, infiltrando-se no cotidiano por meio de plataformas acessíveis em escala global, reforçando preconceitos e desigualdades.

Questionar a origem das imagens negativas sobre a África e de pessoas negras e entender como essas imagens circulam parece ser um ponto de partida crucial para esta discussão. Quer dizer, é importante problematizar os mecanismos hegemônicos que produziram as condições de produção de um imaginário negativo sobre pessoas negras, pois estereótipos povoam a nossa sociedade por meio de práticas materiais, que têm estigmatizado e subalternizado o povo negro, em relações raciais assimétricas.

A partir dos textos e pressupostos do Círculo questiona-se para compreender quem é este outro sujeito que foi construído e imaginado como diferente, desigual e inferiorizado pelas sociedades brancas. Ora, se os sujeitos se constituem pela linguagem, pela interação discursiva, como apontam Volóchinov (2017) e Geraldi (2013), é a partir do dialogismo bakhtiniano que se recorre para, pela palavra, re(des)construir discursivamente este imaginário. Com base nessa abordagem, o trabalho didático na sala de aula visou orquestrar as diferentes vozes presentes nos conteúdos escolares e discursos que circulam na sociedade sobre as relações raciais que integram diferentes gêneros discursivos e pô-los em interação discursiva com as vozes dos/ das estudantes.

Fiorin (2020) afirma que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, no qual o 'eu' e o 'tu' se formam e se diferenciam mutuamente (BAKHTIN, 2011). Compreende-se também que nos conteúdos escolares há sujeitos sendo representados e outros que falam e podem ensinar no contexto da sala de aula (NEVES, GRECO e GIROTTO, 2022). Isto é, pessoas de carne e osso estão presentes nos conteúdos escolares transmitindo saberes, conhecimentos, (cosmo)visões de mundo, ajudando a ensinar, a aprender, a dialogar e que nos permitem a novas relações discursivas marcadas pela alteridade. Um exemplo disso é quando se usa uma música para ensinar um aspecto da realidade a partir da voz² de determinada/do cantora/cantor. Ou mesmo o recorte de um livro teórico utilizado para explicar o conteúdo a partir de um dado conceito. Há na organização do trabalho pedagógico uma voz sendo mobilizada e compondo as discussões em sala de aula.

Volóchinov (2017) explica que a realidade da ideologia é a realidade do signo; ensina que o conceito de signo ideológico revela como a realidade pode ser construída e significada conforme os interesses e ideologias do sujeito e de seu grupo social. O signo, como aponta o autor, é parte material da realidade, e consequentemente, está inserido nesta. Os signos servem para referenciar a realidade, representá-la e significar algo real.

Ressignificar os signos ideológicos que constroem as imagens das pessoas negras é um passo importante na busca por uma educação antirracista, uma vez que, busca-se compreender



suas origens, bem com as condições de produção dos discursos que têm produzido estereótipos e sustentado práticas racistas na sociedade brasileira. E produzir novos signos que cumpram o papel tanto de desconstruir estereótipos como valorizar a população e culturas negras.

Produzir sentidos coloca o educando em um papel ativo, de autoria, permitindo o desenvolvimento de sua autonomia crítica e reflexiva, uma vez que a produção de sentidos se relaciona com a construção e interpretação de significados. Lugar este que é oportunizado se posicionar sobre a realidade, fundamentado em bases sólidas de conhecimentos. Na escola, acredita-se que a formação cidadã não deve se esquivar da busca pelo conhecimento, pois a crítica é uma prática que deve estar sustentada com evidências e não com opiniões. Argumentar, portanto, faz parte de práticas de linguagem que devem ser constantemente estimuladas nas aulas de geografia na escola.

Com base na Pedagogia dos Multiletramentos, conforme discutido por Rojo (2012, 2013), buscou-se desenvolver uma formação leitora crítica nos alunos. Leitor de mundo e da palavra, como diria Paulo Freire. Para tanto, foi pertinente recorrer ao uso e produção de linguagens e semioses no contexto das aulas de geografia para produzir sentidos geográficos.

Com base nos pressupostos bakhtinianos Neves (2023, p. 89) afirma que, para que o aluno possa responder responsivamente é preciso que ele se posicione em diferentes graus de concordância ou discordância, e esse movimento varia de acordo com o sentido que o aluno deve responder. Nesse contexto, Miotello (2012) sustenta que é preciso que o sujeito dê a palavra. Traga a palavra própria para a construção das relações dialógicas, isto é, produção de sentidos. Portanto, estar no mundo e na sala de aula é participar de diálogos (interrogar, questionar, negar, discordar, aceitar, concordar etc.) por meio da linguagem, é fundamental para a construção de si. É claro, responder mobilizando a linguagem científica, as vozes e os gêneros que circulam as situações de ensino e aprendizagem. Logo, deve-se atentar para os signos presentes nos enunciados, considerando as entonações valorativas, os valores sociais que sustentam processos de significação de objetos, práticas etc. É aqui que reside o germe de uma compreensão e respostas ativas – os sentidos geográficos.

A noção de sentidos geográficos relaciona-se com a capacidade do espaço suscitar, pelos seus atributos, respostas do sujeito. Compreendendo que o espaço é produzido pelo social e é também um “acúmulo de tempos” passados (SANTOS, 2017), o autor parte do pressuposto segundo o qual, ao estudar o espaço geográfico, seja ele na forma de lugar ou território, o aluno pode ser capaz de responder às questões postas pelo professor, uma vez que no espaço também se cristalizam valores, discursos etc.

Ao refletirmos sobre o dialogismo bakhtiniano, que compreende o sentido como algo construído pela interação entre sujeitos e discursos, percebemos uma potente conexão com a Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012, 2013). Assim como Bakhtin afirma que os sujeitos se constituem e ressignificam suas realidades através de múltiplas vozes e contextos históricos, a Pedagogia dos Multiletramentos reconhece que, na sociedade contemporânea, a produção de sentidos não se dá apenas pela linguagem verbal, mas por uma multiplicidade de linguagens e mídias. Essa abordagem valoriza a diversidade cultural e semiótica, alinhando-se



perfeitamente à proposta de uma educação antirracista, que busca desnaturalizar os estereótipos raciais ao engajar os estudantes em práticas de linguagem críticas e reflexivas.

A teoria bakhtiniana nos oferece as ferramentas para problematizar os discursos que circulam nas diferentes esferas da vida social, enquanto os multiletramentos nos permitem explorar essas esferas de maneira mais ampla, englobando as diversas plataformas e semioses que hoje fazem parte da vida dos estudantes. Juntas, essas perspectivas proporcionam uma educação geográfica que não apenas questiona os estereótipos, mas também capacita os alunos a se tornarem autores de suas próprias interpretações e a negociar novos significados em um mundo cada vez mais multissemiótico.

Considerar a educação antirracista neste contexto significa também sustentar um projeto de educação que viabilize a apreensão do funcionamento de diferentes “sistemas técnicos” (SANTOS, 2017) midiáticos e suas escalas de ação políticas, econômicas e territoriais que contribuíram e ainda perpetuam discursos e práticas racistas, não sem muita resistência de grupos negros. Mas também como podem ser mobilizados em sala de aula para uma prática antirracista, seja no seu uso ou na sua produção.

Os multiletramentos podem ajudar na aprendizagem das mídias – conteúdos e funcionamento – e como engendram projetos particulares que garantem os privilégios da branquitude em nossa sociedade. É pertinente que o educando se aproprie das tecnologias digitais e analógicas. Assim, sugere-se que a mediação docente pondere sobre quais serão os instrumentos tecnológicos mais eficazes para a apropriação crítica da mídia.

Se os alunos estão inseridos em comunidades e contextos cada vez mais multissemióticos, como afirma Rojo (2013), a escola deve estar atenta a como tais práticas podem ser ressignificadas em sala de aula, de modo que favoreça à produção de sentidos geográficos, o desenvolvimento da autoria e da autonomia discentes, bem como promova a análise geográfica. O Projeto Imagens Negras como será relatado adiante, teve o cuidado de inserir diferentes práticas de linguagens envolvidas em multiletramentos.

Em outro texto seu Rojo (2012) explora outras questões importantes sobre como fazer uma “pedagogia” dos multiletramentos na escola, por exemplo:

- a) É essencial que o aluno desenvolva competência técnica, especialmente no que se refere ao letramento digital e midiático;
- b) Criar sentidos, isto é, aprender como a tecnologia e a mídia operam. Aprender o funcionamento da linguagem específica de plataformas digitais, sites, redes sociais, textos verbais e multissemióticos, semioses etc.;
- c) Saber que todo produto que circula na internet e fora dela possui um lugar social e, portanto, uma objetividade e finalidade, que são fruto de escolhas particulares e que, portanto, buscam alcançar algo;
- d) Fomentar o desenvolvimento da autoria e autonomia, incentivando o uso criativo e diversificado do conhecimento adquirido.



Postas estas questões, resta apresentar o projeto escolar Imagens Negras. É o que se verá a seguir.

PROJETO ESCOLAR IMAGENS NEGRAS

O PEIN foi uma iniciativa pedagógica de cunho antirracista com o objetivo de problematizar os estereótipos atribuídos à população negra e valorizar a cultura negra no espaço escolar. O projeto foi realizado no terceiro bimestre letivo de 2023, entre os meses de agosto e outubro, com a participação de duas turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental II, num total de 60 alunos e alunas, com idade média de 13 anos. Conforme a Figura 1 o projeto foi desenvolvido em dez etapas, cuja atividade que será apresentada neste texto foi a terceira. Cada atividade foi realizada em uma semana. Cada semana possuía quatro aulas de Geografia. Cada atividade durou quatro tempos de aula.

Figura 1: Sequência de atividades.

Sequência das atividades	Conceitos e conteúdos
Brainstorming	Imagens de África
Leitura e interpretação de texto	Racismo Científico
Análise de imagens	O negro na publicidade
Pesquisa escolar	Estereótipo, raça, classe e gênero
Debate com vídeo	Racismo Digital e as <i>Big Techs</i>
Pesquisa investigativa	O negro nas revistas de cosméticos
Atividade Prática 1	Produção de <i>book pop up</i>
Atividade Prática 2	Produção de vídeo minuto
Aula de campo	Visita ao Museu AfroBrasil
Roda de conversa	Reflexão final e avaliação coletiva

Fonte: Elaboração própria.

A justificativa do projeto reside na urgente necessidade de descolonizar as práticas educativas em sala de aula, especialmente diante de relatos de alunos que presenciaram discursos e atitudes racistas na escola. O trabalho foi estruturado para promover diferentes práticas de linguagem, incluindo oralidade, produção textual, uso de mídias digitais e análise de imagens (semiótica) e geográfica. Tais atividades objetivavam a construção de diálogos com vozes sociais presentes nos conteúdos escolares a fim de promover interações discursivas em sala de aula.

Dada a limitação de espaço esta seção apresentará os resultados da Atividade 3: 'Análise de Imagens: O Negro na Publicidade'. Sua escolha para este texto relacionou-se pela potencialidade de dialogar com as perspectivas teóricas adotadas, bem como incitar à leitura e interpretação de imagens que circulam em trabalhos publicitários. Os objetivos de ensino-aprendizagem para esta atividade foram: a) problematizar discursos racistas em peças publicitárias; b) compreender o funcionamento de uma peça publicitária (análise da linguagem imagética na publicidade); c) avaliar criticamente a circulação de imagens de pessoas negras na publicidade e sua reprodução para manutenção de *status quo*.



Nossa atividade se inspirou no livro *Olhar para a África: Fontes Visuais para a Sala de Aula* de Claro (2012), especificamente no Capítulo 9, intitulado “África dominada e partilhada”. Esse livro apresenta 12 atividades para serem trabalhadas na sala de aula. A prática que adotamos foi recontextualizada para atender as necessidades locais. As imagens foram projetadas com uso de projeto digital uma a uma na lousa (quando realizada em sala de aula) e disponibilizadas na plataforma digital *Padlet*. Uma das turmas utilizou a sala de Educação Digital onde os alunos puderam usar a referida plataforma nos computadores disponíveis.

Em cada exibição, os alunos foram incentivados a refletir sobre a imagem com a seguinte pergunta norteadora: 'O que a imagem faz ver?'. As respostas produzidas por meio de dispositivos móveis ou nos computadores revelaram um misto de surpresa e desconforto, à medida que os alunos se deparavam com a sutileza dos discursos racistas incorporados nas peças publicitárias. Os alunos poderiam responder de forma individual, em dupla ou trio, o que dependeu da disponibilidade, na oportunidade, dos equipamentos eletrônicos.

A partir da perspectiva bakhtiniana, o sentido de um enunciado não é pré-determinado, mas construído a partir da interação entre duas consciências, dois centros de valor (FARACO, 2009). Isso implica dizer que a compreensão é uma ação que se desenvolve na relação ou na interação social (VOLÓCHINOV, 2017). Desta forma, os alunos deveriam identificar os elementos da imagem para desvendar a ideologia racista que as atravessava.

Os sentidos postos nas peças publicitárias não deveriam ser reconhecidos, mas (re)construídos a partir da linguagem visual. Como consequência, seria preciso reconhecer a ideologia presente nas imagens, os signos ideológicos que significavam e faziam ver uma determinada valoração social das pessoas negras nas peças publicitárias. Segundo Volóchinov (2017), o signo ideológico é uma parte material da realidade, representando algo além de si mesmo, significando aspectos da realidade concreta e carregando um juízo social de valor. Essas valorações sógnicas são observadas na próxima seção. Foi preciso observar as cores, as roupas, a posição do corpo, as expressões faciais, o cabelo, os objetos em cena, os textos que acompanhavam as imagens etc.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os resultados da atividade e suas respectivas análises. De acordo com Schwarcz (2024) empresas de sabão começaram a aparecer associadas ao crescimento da urbanização e industrialização na segunda metade do século XIX na Inglaterra. Segundo a autora, a ideologia racista disseminava, por meio de propagandas de sabão, a ideia de limpeza e pureza sociais, a qual mantinha relação com a função de limpar a pele. Nesse sentido o sabão simbolizava uma visão de purificação social e racial. Igualmente no Brasil e Estados Unidos, práticas racistas se apoiavam na ideologia do branqueamento, com o desenvolvimento e aplicação de ações que resultaram no apagamento e diminuição da população escravizada até seu completo desaparecimento.



Considerando que essas empresas produziam formas eficazes para fazer circular seus produtos e, conseqüentemente, a ideologia racista, é importante lembrar que, de acordo com Thompson (2011, p. 299) "os meios de comunicação de massa [que sempre foram geridos por empresas] ampliam a acessibilidade das formas simbólicas no tempo e no espaço, e fazem isso de uma maneira que permite tipos específicos de interação mediada entre produtores e receptores". Sendo assim, a escolha de imagens em gêneros publicitários se justifica pela capacidade dos meios de comunicação de massa de perpetuar estereótipos negativos sobre a população negra e de possivelmente inculcar identidades sociais nas pessoas, além de estabelecer hierarquias entre grupos raciais distintos por meio da distinção dos fenótipos.

A Imagem 2 apresenta os comentários dos estudantes agrupados em dois grupos relacionados a cada imagem analisada (a, b, c, d). Essa categorização apresentada, que mostra os agrupamentos dos enunciados discentes, baseou-se nos estudos de Xavier (2020) e Neves (2023).

Na coluna central estão os enunciados que correspondem à leitura do código linguístico, representando apenas o reconhecimento do modo verbal e/ou visual, sem uma reflexão crítica mais profunda sobre o discurso presente na imagem. Já na coluna à direita, a linguagem verbal é identificada como um elemento da ideologia racista, não podendo ser dissociada de seu valor social subjacente. Isso pressupõe uma compreensão que incorpora um ponto de vista avaliativo, conforme proposto por Volóchinov (2017). Em respeito aos nossos participantes, decidimos manter a escrita original dos enunciados.

Esta seção está dividida em duas partes: na primeira, são analisados os enunciados do Grupo 1; na segunda, os enunciados do Grupo 2.

Na Imagem A, uma menina é apresentada esfregando o sabão no rosto de um homem negro. A criança parece olhar diretamente para o público, enquanto o homem, com um olhar aparentemente desconcertante, permite que ela esfregue o sabão em seu rosto. O homem exibe duas cores na imagem: a cor negra, que é a cor de sua pele, e uma coloração mais clara na metade direita de quem observa, sugerindo que o sabão poderia clarear a pele negra. Ambos estão bem-vestidos. A imagem exibe a frase: "...só falta metade... Sabonete Arêgos, embranquece e cura a pele."

Quais discursos estão presentes neste enunciado? São pelo menos três: o principal é o discurso racista, que mobiliza outros dois: o higienista e o médico. O discurso higienista apresenta a pele negra como "suja" e a função do sabonete como uma limpeza das manchas, enquanto o discurso médico trata a cor negra como uma "doença" que precisa ser "curada". A cura então viria com o clareamento da pele. A expressão facial da menina que limpa e o uso da palavra "cura" revelam a naturalidade com que os estereótipos eram reproduzidos e veiculados em peças publicitárias, além da prática de branqueamento em curso (SCHWARCZ, 2024).

Como mencionado anteriormente, a questão norteadora colocada aos estudantes para interpretar a imagem foi: "O que esta imagem faz ver?" Embora cada enunciado seja particular e individual (VOLÓCHINOV, 2017), todos apresentam a descrição como estratégia enunciativa-discursiva. O Grupo Um de enunciados, denominado "Reconhecimento da Imagem", exemplifica esse movimento de descrição.

**Figura 2:** Comentários dos alunos e alunas.

Imagem A	Grupo Um	Grupo Dois
 “Só falta metade. Sabonetes Aregos embranquece e cura a pele”, Raul Caldevilla. Cartão de propaganda policromado, c. 1917. (Biblioteca Nacional de Lisboa, Portugal).	1. Uma mulher branca limpando a negra pra mostrar q a cor da pele negra e uma sujeira 2. Propaganda de sabonete (Uma propaganda de sabonete que cura cicatriz manchas e ajuda na limpeza de pele.) 3. a criança passando sabonete no homem tentando deixar a pele dele branca 4. uma mulher branca lavando o rosto de um homem preto insinuando que o sabote deixaria ele branco. 5. A imagem da criança e homem mostra ela passando o sabonete, e limpando a pele dele, supondo que o sabonete ia clarear a pele. 6. mostra a imagem lavando o rosto de um moço negro na intenção de deixar ele branco 7. Uma propaganda de sabonete q diz limpar a cor da pele do homem negro	8. Uma propaganda que a mulher negra e o homem branco como chamada de propaganda racista porque o primeiro propaganda aparece o homem branco e o mulher negro o que estão juntas da propaganda. 9. “Menina passando sabonete num moreno” Contem racismo pq a menina está passando sabonete em um moreno e metade dele está branca e a outra moreno 10. Pensar que ser negro é uma doença, e para ‘resolver ‘ criam um produto super preconceitoso para desvalorizar a cor dos negros 11. Propaganda de um sabonete que promete mudar a cor da pele. "Propaganda racista"

Fonte: Dados da Atividade, elaboração própria (2025).



O enunciado 1.2 não identificou a ideologia racista na imagem e apenas reconheceu a função asséptica do sabonete. Os outros enunciados desta categoria sugerem um sentido semelhante. Em contraste, os enunciados 1.8, 1.9, 1.10 e 1.11 assumem uma posição socioideológica diferenciada. Agrupados na categoria "Leitura Crítica da Imagem", esses enunciados indicam uma compreensão ativa e responsiva do enunciado-imagem, isto é, respondem produzindo sentido e posicionando-se perante o signo presente na imagem evidenciando um processo de deslocamento do olhar inicial dos alunos. No primeiro momento, a maioria descreveu a cena sem atribuir um julgamento crítico. No entanto, conforme as discussões avançaram e os conceitos de signo ideológico e dialogismo foram explorados, as leituras se tornaram mais sofisticadas. Alguns enunciados, que inicialmente apenas descreviam a cena, manifestaram um reconhecimento explícito do racismo na imagem. Esse movimento demonstra o papel fundamental da mediação docente e do uso da análise discursiva em perspectiva dialógica na formação de um olhar crítico.

É possível observar uma compreensão ativa, nos termos bakhtiniano, presente no enunciado 1.10 na medida que identifica o discurso racista ao relacionar a cor da pele negra à doença. Note o uso de aspas simples ao destacar o verbo "resolver", o que indica uma crítica à pretensão de que a cor negra pode ser "resolvida" ou "curada". Segundo a aluna, trata-se da criação de "um produto super preconceituoso para desvalorizar a cor dos negros". Os outros enunciados desta categoria, de maneira mais simplificada, reconheceram o signo racista.

Como afirma Ribeiro (2019), o privilégio da pessoa branca é acompanhado pela violência e pela naturalização de sua posição social. Nesse sentido, o racismo pode operar de forma sutil, o que ajuda a explicar por que alguns alunos não perceberam os estereótipos nas imagens.

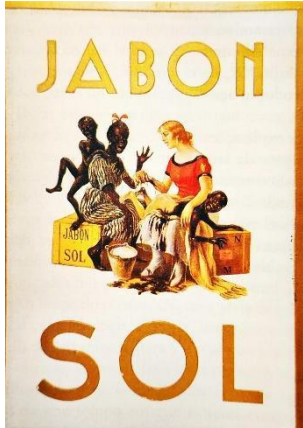
A Imagem B (Figura 3) mostra duas mulheres — uma negra e outra branca — e duas crianças negras. Uma das crianças está atrás de sua mãe, nua, com expressão de espanto. A mãe negra parece assustada ao ver seu filho sem roupa no colo da mulher branca. A imagem recorre à prática da higiene para construir a cena enunciativa.

Todos os enunciados do Grupo Um ainda se concentram na descrição da imagem. No entanto, os enunciados 2.7 e 2.8 identificam o uso do sabão como um reflexo de preconceito contra negros e avaliam a situação como uma manifestação de hierarquia racial. O racismo opera estruturando a sociedade em uma hierarquia de gradação de cores, onde a pele mais escura frequentemente enfrenta as maiores formas de violência.

Conforme Devulsky (2021, p. 29), "seja em torno do fenótipo, seja com relação à carga cultural expressa pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco." Além disso, a mulher branca, que enfrenta opressão de gênero, possui o privilégio associado à sua cor de pele (RIBEIRO, 2019), o que também a coloca em uma posição de poder sobre outros racializados (FANON, 2008).



Figura 3: Mulheres, filhos e o sabão.

Imagem B	Grupo Um	Grupo Dois
 <i>Jabon Sol. 1ª metade do século XX. (Museu Afro Brasil, São Paulo, Brasil).</i>	1. “Mulher branca dando sabonete para mulheres negras” A mulher branca está dando sabonete para as mulheres negras pq ela deve pensar q as mulheres negras n devem tomar banho e pôr isso são mais escuras q ela 2. mulher branca fazendo uma criança negra ficar branca com o sabonete 3. a mulher branca esfregando a mulher negra tentando deixar ela branca 4. mostra a imagem de uma mulher passando o sabão nas crianças na intenção de deixar as crianças com pele clara. 5. Uma mulher branca passando um tipo d tinta branca em uma criança negra. 6. A imagem mostra uma moça lavando uma criança negra com sabão, a propaganda desse sabão mostra que deixaria uma pessoa negra virar branca.	7. Jabom sol (Uma propaganda racista que fala que um sabonete troca a cor da pele de um garoto.) 8. O preconceito contra a cor por achar que entre brancos e negros só brancos são aceitos na sociedade

Fonte: Dados da Atividade, elaboração própria (2025).



Na Imagem C (Figura 4), há duas crianças, uma negra e uma branca. A menina negra tem cabelos curtos, usa vestido desbotado e de aparência deteriorada. Sua expressão facial, vista de baixo para cima, sugere subserviência. Ela está descalça, com as mãos e os pés parecendo retraídos. A menina branca, por outro lado, está bem-vestida, com um vestido claro, aparentemente limpo, mangas bufantes, botas e meias longas. Sua postura sugere uma atitude de interpelação e questionamento. Na parte inferior da imagem lê-se em inglês: "Why doesn't your mamma wash you with fairy soap?" (Por que sua mãe não te lava com sabonete Fairy? – tradução livre). De maneira geral, a cena sugere que a menina branca está fazendo essa pergunta à menina negra.

Schwarz (2024) afirma que nos Estados Unidos também estava em voga a ideologia do branqueamento entre final do século XIX e início do XX, data que marca a existência da Imagem C. A autora ainda afirma que a imagem destaca o suposto desleixo da maternidade negra.

Alguns alunos interpretaram a imagem como uma situação de pergunta e resposta (enunciados 3.1, 3.2, 3.4, 3.5), mas essas interpretações permanecem no nível da identificação sem questionamento crítico. Do ponto de vista do Círculo de Bakhtin não houve a construção de relações dialógicas, ou seja, aquelas por meio das quais os sentidos são produzidos como resposta a um sentido anterior (BAKHTIN, 2011). Os enunciados 3.6 e 3.7 associam a cor da pele ao uso do sabonete, sugerindo uma relação racista, pois vincula a cor da pele à sujeira. Esse sentido foi reconhecido e reconstruído pelos excertos analisados. O enunciado 3.8 apresenta uma interpretação ligada à classe social, com a aluna mencionando a 'falta de oportunidades entre as cores das duas pessoas', o que sugere uma análise que une raça e classe social.

No contexto brasileiro, a desigualdade social frequentemente é abordada através do marcador social 'classe', que influencia o acesso a empregos, salários, posições de prestígio e estima, educação e bens culturais. Entretanto, um aspecto relevante emergiu das discussões: a interseccionalidade entre raça, classe e gênero. Enquanto a menina branca na imagem é retratada como bem-vestida, limpa e dominante no diálogo, a menina negra é representada de forma desprivilegiada, reforçando não apenas uma desigualdade racial, mas também de classe e gênero. Alguns alunos identificaram esse contraste ao destacarem que a menina negra parecia mais vulnerável, enquanto a branca detinha um olhar inquisidor e uma postura de superioridade. Essa percepção, ainda que incipiente, mostra o potencial da educação antirracista para expandir o olhar crítico dos estudantes para além da dimensão racial, integrando outras categorias de opressão.

O discurso político da prevalência da classe sobre a raça é frequentemente utilizado em debates sobre cotas raciais, onde se valoriza o mérito individual ao invés de reconhecer o privilégio associado à branquitude (VAZ, 2022). A diferença na qualidade das roupas na imagem pode ter influenciado a interpretação da aluna.

Volóchinov (2017) argumenta que o signo ideológico não precisa ser um objeto material; pode ser um símbolo, gesto ou cor que expressa e marca a posição de alguém, seja para confirmar, negar ou questionar etc. A imagem C apresenta um par antagônico que destaca diferenças de classe, gênero e raça. Além disso, o cabelo curto da menina negra sugere uma desvalorização das características físicas associadas aos negros, como cabelos crespos, que são vistos de forma negativa.



Figura 4: Duas meninas conversando em propaganda de sabonete.

Imagem C	Grupo Um	Grupo Dois
 “Por que sua mãe não te lava com Sabão Fairy?”. Cartão da Propaganda da N. K. Fairbank Co., litografia colorida, c. 1878. (museu Nacional da História Americana, Washington D. C., EUA).	1. “Duas crianças em pé” A criança branca q está limpa pergunta para a criança negra pq ele está sujo e oferece um sabonete para se lavar. 2. Duas crianças em pé (que os negros não tinha muita condição financeira pra tomar banho troca as vestimenta e a criança branca oferece um sabonete para tomar banho.) 3. as crianças então em uma propaganda de sabonete 4. mostra a criança questionando a outra por não estar lavando a mão com o sabão que promete deixar as coisas limpas na intenção de deixar a outra criança branca 5. A imagem de duas crianças em pé,A criança questiona por que a outra mãe não lava ela com o sabão de fada,para ela ficar branca.	6. A criança branca está perguntando o pq a mãe da criança negra não lava ela com sabão de fada pra mudar a cor da pele dela. 7. Duas crianças. A criança branca passando o sabonete na criança negra na intenção de querer limpar ela por causa de sua cor 8. A diferença entre uma criança branca e negra sobre a classe social falta de oportunidades entre as cores das duas pessoas 9. Sara duas crianças, a branca questionando o por que da preta não estar se lavando com o sabonete que a deixará “limpa”, em uma propaganda se sabonete racista

Fonte: Dados da Atividade, elaboração própria (2025).



A quarta e última imagem (D), presente na Figura 5, requer uma análise detalhada. Após discuti-la com os alunos, percebemos que ninguém havia notado o jogo de luz (claro e escuro), que sugere uma relação entre céu e inferno, bem e mal; muito menos os dois 'cifres' na cabeça do menino negro podem ser interpretados como uma representação demoníaca, associando a cor da pele a estereótipos negativos.

Figura 5: Propaganda com duas crianças se abraçando.

Imagem D	Grupo Um	Grupo Dois
 “Anjo e Demônio”, Oliviero Toscani. Campanha publicitária da marca Benetton, setembro de 1991. (United Colors of Benetton).	1. Uma união de pessoas brancas e negras 2. não existe racismo entre as crianças 3. duas crianças se abraçando, uma preta e uma branca, em forma de união. 4. Criança se abraçando (significa uma união entre crianças negras e brancas que pode fazer um mundo melhor sem racismo.) 5. Que não tem racismo ou que não devia existir no meio das duas crianças 6. Que não existe racismo entre crianças.	7. Uma criança negra e outra branca se abraçando e a criança branca sorrindo e a negra seria, para mostrar q a criança branca e do bem e a negra seria ruim até mesmo por causa dos chifres 8. Uma propaganda aparentemente contra o racismo. 9. Que se trata sobre uma suposta união das cores, para benefícios.

Fonte: Dados da Atividade, elaboração própria (2025).

Observa-se que a menina, com cachos brancos e sorridente, é retratada como uma figura idealizada de 'anjinho', enquanto o menino tem um semblante sério, o que pode produzir um efeito de antipatia. Essa diferença nas expressões faciais pode sugerir uma hierarquia simbólica entre os personagens. Embora a peça publicitária use o slogan 'United Colors for Benetton' para sugerir uma união entre brancos e negros, a representação de duas crianças em uma relação dual de bem e mal opõe-se a essa ideia de união que tenta formular.

A percepção sobre o que é agradável ou não aos olhos pode ser influenciada pelo fato de que, em nosso sistema de valores, as crianças simbolizam pureza e inocência. Portanto, alguns estudantes inicialmente interpretaram a imagem como uma representação positiva da união. No entanto, o enunciado 4:7, produzido após a discussão em sala de aula, introduziu o termo 'chifre', que não havia sido mencionado anteriormente. Isso demonstra como o discurso pode mudar com base nas discussões e no contexto extraverbal (VOLÓCHINOV, 2017).

É interessante notar uma posição de desconfiança nos enunciados 4.8 e 4.9, evidenciada pelo uso das palavras 'aparentemente' e 'suposta'. Isso sugere uma revisão crítica



da imagem após a discussão. A representação de bem e mal na imagem D destaca um discurso religioso na base semiótica da peça publicitária que constrói binarismos, tais como masculino/feminino, certo/errado, bem/mal o que pode ser um indicativo de como esse discurso também opera na representação das relações raciais. A semiose racista manifesta-se na oposição entre cores e expressões faciais, marcando papéis sociais distintos para pessoas negras e brancas.

Como dito, os alunos deveriam responder às questões utilizando seus celulares, diretamente na plataforma digital. Para facilitar a compreensão do funcionamento das peças publicitárias, foi necessário desconstruir alguns elementos específicos dessas imagens: a cor, a composição visual, a relação entre os personagens, e o texto verbal que as acompanhava. O uso de expressões como 'cura' e 'limpeza' em conjunto com a representação de uma pele negra sendo 'clareada' através do uso de sabonete permitiu que os estudantes entendessem como a publicidade manipula signos ideológicos para perpetuar a ideia de que a pele negra é algo que deve ser 'corrigido'.

Durante as discussões, os alunos começaram a perceber que a disposição dos personagens (uma pessoa branca 'limpando' ou 'corrigindo' a pele de uma pessoa negra) reforçava hierarquias raciais e de poder. A partir dessa análise, foi possível entender que o *design* publicitário utiliza elementos visuais de forma intencional para evocar respostas emocionais e culturais, como a associação de pele clara à limpeza e de pele escura à sujeira ou doença. Esse entendimento dos mecanismos publicitários — a interação entre o visual e o verbal, bem como a intencionalidade por trás da escolha dos elementos — ampliou a capacidade dos alunos de interpretar e criticar as imagens que veem diariamente na mídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação geográfica antirracista envolve questionar o lugar social ocupado pela população negra na sociedade brasileira, explorar seu papel histórico e suas demandas atuais. O Projeto Escolar Imagens Negras buscou promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos dentro de um processo interativo e reflexivo. Optamos por uma abordagem didático-pedagógica alternativa à tradicional apresentação das culturas africanas, com o objetivo de desnaturalizar estereótipos atribuídos à população negra antes mesmo de abordar conteúdos geopolíticos e demográficos do continente africano.

Os resultados desta atividade e do projeto em geral mostram que a formação para uma educação antirracista é um percurso longo e árduo, pois o racismo estrutura e é estruturante de nossa sociedade e das nossas subjetividades e referências e preferências sociais, como afirma Almeida (2019). A naturalização racista de estereótipos e a visão limitada sobre a identidade negra indicam que não basta apenas adicionar novos conteúdos, mas é necessário problematizá-los e situá-los espaço temporalmente na epistemologia que os originou: a europeia. Construir relações dialógicas com outras epistemologias e enfrentar a racionalidade da branquitude possibilita a construção de novos conhecimentos e compromissos dentro da sala de aula.



É importante salientar o papel imprescindível da base teórica adotada que nos deu condições de estruturar as atividades e de analisar os resultados. A perspectiva bakhtiniana foi fundamental para analisar os discursos e semioses racistas, destacando o papel dos estudantes na construção dialógica da aprendizagem. Sem suas vozes este trabalho não seria possível. Os alunos foram capazes de reconstruir sentidos, produzir novos, além de desenvolver uma postura antirracista, desafiando a visão europeia na linguagem.

A participação ativa dos participantes foi fundamental para o sucesso do projeto. Os discursos presentes nas peças publicitárias analisadas à luz dos conceitos bakhtinianos de dialogismo, enunciado e signo ideológico suscitaram compreensões ativas, aquelas capazes de responder a uma voz/sentido anterior. As interações discursivas proporcionadas pelo professor tiveram um papel fundamental neste processo, pois estimularam trocas, acordos, distanciamentos, letramento racial em processo, ao passo que, ancorados em conceitos científicos, permitiram uma análise geográfica discursiva mais criteriosa da posição social do negro tanto no passado quanto no presente.

Ao longo das atividades foi evidente o crescente envolvimento dos estudantes, que se mostraram curiosos e, em muitos momentos, inconformados com o racismo que começaram a perceber nas análises de imagens e discursos. Esse desconforto, longe de ser negativo, foi um catalisador para um despertar crítico que ampliou o impacto pedagógico do projeto. A indignação demonstrada pelos estudantes ao se depararem com estereótipos racistas em materiais publicitários os incentivou a questionar não apenas as imagens apresentadas, mas também as estruturas sociais que naturalizam essas representações.

A análise das imagens publicitárias revelou para os discentes como o racismo opera ao constituir a pessoa negra por meio de estereótipos negativos. No entanto, esse processo de percepção não foi imediato para todos os alunos. Alguns apresentaram resistência inicial, seja por desconhecimento da temática, seja por uma dificuldade em aceitar que práticas e discursos naturalizados na sociedade carregam dimensões racistas. Durante as discussões, observou-se que estudantes brancos, em especial, tendiam a relativizar o impacto das imagens ou a interpretar as peças publicitárias apenas no nível superficial. O desafio, portanto, não era apenas fornecer conhecimento, mas criar condições para que cada estudante pudesse se enxergar como parte da estrutura racializada da sociedade, compreendendo seu lugar de fala e de escuta. Esse processo foi sendo construído ao longo das atividades, culminando em um engajamento mais significativo ao final do projeto.

Nesse sentido, a construção do conhecimento ocorreu na relação entre professor, aluno e conhecimento com o docente ao ter promovido questionamentos que ajudaram a revelar o que inicialmente não fora percebido. Foi, assim, uma relação de alteridade, parceria e negociação, que requereu intervenção dialógica contínua.

Um trabalho metacognitivo pode ser um caminho eficaz: por que interpretamos o mundo e as relações étnico-raciais da forma como percebemos? Gomes (2012) recomenda que é imprescindível uma mudança epistemológica nas formas de ensino e aprendizagem, com comprometimento docente e escuta ativa das experiências dos alunos.



Para não finalizar, apontamos alguns desafios identificados a partir do projeto: a) resistência de alguns alunos em discutir questões relacionadas ao racismo, que pode surgir da falta de familiaridade ou desconforto com o tema; b) além disso, a diversidade de experiências e perspectivas entre os estudantes pode dificultar a construção de um entendimento comum, levando a possíveis conflitos ou mal-entendidos. No entanto, esses desafios não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como parte do próprio processo educativo.

A experiência do projeto demonstrou que, mesmo diante dessas dificuldades, é possível construir um espaço de escuta e debate que favoreça a reflexão crítica. Além disso, os objetivos iniciais do projeto – problematizar as imagens negativas da África e valorizar a cultura negra – foram alcançados de maneira significativa, conforme evidenciado pelo engajamento dos alunos nas análises finais. A mudança de postura de alguns estudantes, que inicialmente resistiam à discussão e posteriormente passaram a problematizar discursos racistas, mostra que a educação antirracista pode, de fato, transformar percepções e fomentar uma postura mais crítica frente às desigualdades sociais e raciais.

NOTAS

1 - De acordo com Almeida (2017) letramento racial é um conceito que enfatiza a importância de entender e desconstruir as relações raciais e os estereótipos que sustentam a supremacia branca. Assim como o letramento tradicional envolve a habilidade de ler e escrever em diferentes contextos, o letramento racial requer uma reflexão crítica sobre como a racialização afeta a sociedade e as identidades. Ele visa combater o racismo estrutural e institucional, reconhecendo que a história e a cultura têm sido predominantemente narradas a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Para efetivamente enfrentar o racismo, é essencial que ações afirmativas e a inclusão da história e das vozes afro-brasileiras sejam incorporadas nas práticas educacionais. O letramento racial não é apenas uma questão individual, mas um compromisso coletivo para transformar as relações raciais e garantir a plena cidadania a todos.

2 - De acordo com a interpretação de Bubnova, Baronas e Tonelli (2011), o conceito de voz social em Bakhtin refere-se à ideia de que todo discurso é sempre permeado por múltiplas vozes, expressando visões de mundo socialmente situadas. Cada fala ou texto carrega traços das "vozes" de grupos sociais, instituições e ideologias, estabelecendo uma interação dialógica com outras vozes. No campo da publicidade, essa polifonia se manifesta quando os discursos publicitários incorporam e reproduzem narrativas dominantes sobre raça, classe e gênero, contribuindo para a propagação de estereótipos sociais. Assim, a voz social publicitária reflete não apenas a intenção dos criadores de uma peça, mas também as forças e relações de poder presentes na sociedade.



REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- ALMEIDA, Neide A. de. Letramento racial: um desafio para todos nós. *Portal Geledés*, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-p...>. Acesso em: 8 nov. 2021.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Editora Jandaíra, 2019, 264p.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução de Paulo Bezerra. Prefácio de Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011. 476 p
- BUBNOVA, T.; BARONAS, R. L.; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 6, n. 1, p. 268–280, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016> Acesso em: 20 de mar 2024.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019, 232 p.
- CLARO, R. **Olhar para a África: fontes visuais para a sala de aula**. 1. Ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, SP: Parábola, 2009. 168 p
- FARIAS, C. C. G.; LINS, M. R. F.; BRIÃO, G. F. Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 88–110, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1018>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo, SP: M. Fontes, 2013. 252p.
- GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 71–86, 2015. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/144>. Acesso em 09 set. 2024
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, maio 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006> Acesso em: 28 mar. 2024
- GOMES, N. L. relações étnicos raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em: 11 mar. 2024
- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2006
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2018.
- MOREIRA, R. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.
- NEVES, D. da C. **Práticas discursivas no ensino de geografia: a produção de conhecimentos escolares dialogicamente orientada**. 2023. 1 recurso online (264 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/11106>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- NEVES, D. da C.; GRECO, R.; GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e o raciocínio geográfico: entre confrontos e ressignificações. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 26, p. e14, 2022. DOI: 10.5902/2236499467759. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/67759>. Acesso em: 17 set. 2024.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2018.
- RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. - São Paulo: Editora Jandaíra, 2020, 112p.



- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os Multiletramentos. In.: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32
- RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2022. 349 p.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção**. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo, SP: Edusp, 2017. 384 p.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros**. – versão atualizada. – São Paulo: SME / COPED, 2022.
- SANTOS, R. E. N. Vinte anos da lei 10.639: quais os desafios para o ensino de geografia? **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 111, p. 14–31, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i111.3114. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3114>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros**. – 2ed. – São Paulo: SME/COPED, 2023 232p.
- SCHWARCZ, L. M. O espetáculo dos sabonetes. In.: SCHWARCZ, L. M. **Imagens da branquitude: a presença na ausência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024, p. 235-268
- SILVA, A. L. da; SILVA, C. da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDEUCA**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056> . Acesso em: 11 jun. 2024.
- SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 427 p.
- VAZ, L. S. **Cotas raciais**. - São Paulo: Jandaíra, 2022, 232 p.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p.