



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ALEXANDRE DE SOUZA CRUZ

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE
MEDIAÇÃO COM TEXTOS MULTIMODAIS NA AULA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

CAMPINA GRANDE – PB

2024

ALEXANDRE DE SOUZA CRUZ

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE
MEDIÇÃO COM TEXTOS MULTIMODAIS NA AULA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

CAMPINA GRANDE – PB

2024

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C957r Cruz, Alexandre de Souza.

Relações étnico-raciais na escola [manuscrito] : experiências de mediação com textos multimodais na aula de educação física / Alexandre de Souza Cruz. - 2024. 138 f. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dr. Fabio Marques de Souza, Coordenação do Curso de Letras Espanhol - FALLA".

1. Relações étnico-raciais. 2. Educação Física. 3. Multiletramentos. 4. Inclusão escolar. 5. Mediação pedagógica.

I. Título

21. ed. CDD 372.86

ALEXANDRE DE SOUZA CRUZ

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO COM TEXTOS
MULTIMODAIS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em: 06/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Fabio Marques de Souza** (***.857.258-**), em **23/12/2024 16:11:44** com chave **bf9cbcb4c16111ef8cc61a1c3150b54b**.
- **Ronny Diogenes de Menezes** (***.332.314-**), em **23/12/2024 16:17:36** com chave **9152fae8c16211ef99bf06adb0a3afce**.
- **Juscelino Francisco do Nascimento** (***.065.093-**), em **24/12/2024 16:01:49** com chave **87737986c22911efa3be1a7cc27eb1f9**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 21/01/2025

Código de Autenticação: ac5c51



AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à **Universidade Estadual da Paraíba – UEPB** e aos professores do **Programa Pós-graduação em Formação de Professores-PPGFP** pelas valiosas contribuições e pelo incentivo à busca pelo conhecimento. A troca de ideias e discussões em sala de aula foram fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento deste trabalho.

Gostaria de expressar minha gratidão ao meu orientador **Fábio Marques de Souza**, pelo seu suporte e orientação ao longo de todo o processo. Sua sabedoria, paciência e dedicação foram essenciais para o sucesso deste trabalho. Agradeço aos professores que compuseram a banca de qualificação e de defesa deste trabalho, a generosidade e as contribuições de vocês foram fundamentais para que eu possa ser um melhor educador e pesquisador.

Agradeço aos meus familiares, em especial ao meu adorável marido **Ramon Fagner**, por todo o suporte emocional e encorajamento ao longo dessa jornada acadêmica. Aos meus pais **Anecí Cordeiro e Maria Martins**, às minhas irmãs **Adilza Cruz, Aline Cruz e Alessandra Cruz**. minhas avós **Severina Antônia da Conceição e Iracema Cordeiro da Cruz**, *in memoriam*, Aos amigos **Anny Sionara, Naldo, Iratian, Isis, Yan e Rodrigo** por todo incentivo e pelas orações oferecidas para que esse sonho fosse realizado.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa “**O Círculo de Bakhtin em Diálogo**” liderado pelos professores doutores **Fábio Marques de Souza e Ivo Di Camargo Jr.** por fortalecer os estudos sobre os sentidos construídos, na e pela linguagem, a respeito da Educação Física na Escola Pública.

E por fim à toda comunidade **Escolar da Escola Estadual Carlos Gomes** que aceitou a realização dessa pesquisa, gestora **Simony Venceslau**, professores, familiares e, em especial, aos alunos que me fizeram refletir de maneira constante a respeito da minha prática pedagógica.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram e permitiram essa construção pessoal e profissional tão significativa.

“quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho” (Freire, 1979, p. 30).

“não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (Freire, 1996, p.29).

RESUMO

O trabalho investiga as relações étnico-raciais no ambiente escolar, com foco nas aulas de Educação Física, utilizando textos multimodais (documentário e memes) como ferramentas de mediação pedagógica. O objetivo é compreender como essas práticas podem contribuir para a promoção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo em relação às questões raciais. O estudo, de abordagem qualitativa, teve como método principal a análise de percepções dos alunos e o desenvolvimento de um protótipo didático, que inclui o uso de redes sociais e memes para discussão e reflexão sobre o tema. Os resultados indicam que a mediação estratégica, com recursos multimodais, facilita a construção de uma compreensão crítica sobre racismo, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e a desconstrução de estereótipos raciais entre os estudantes. Conclui-se que a utilização de estratégias pedagógicas multimodais é eficaz para sensibilizar alunos e educadores a respeito da importância das relações étnico-raciais, contribuindo para um ambiente escolar mais consciente e participativo.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Educação Física; Multiletramentos; Inclusão escolar; Mediação pedagógica.

RESUMEN

El trabajo investiga las relaciones étnico-raciales en el ambiente escolar, con un enfoque en las clases de Educación Física, utilizando textos multimodales (documental y memes) como herramientas de mediación pedagógica. El objetivo es comprender cómo estas prácticas pueden contribuir a la promoción de un ambiente escolar inclusivo y equitativo en relación con las cuestiones raciales. El estudio, de enfoque cualitativo, tuvo como método principal el análisis de las percepciones de los estudiantes y el desarrollo de un prototipo didáctico, que incluye el uso de redes sociales y memes para la discusión y reflexión sobre el tema. Los resultados indican que la mediación estratégica, con recursos multimodales, facilita la construcción de una comprensión crítica sobre el racismo, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas y la deconstrucción de estereotipos raciales entre los estudiantes. Se concluye que la utilización de estrategias pedagógicas multimodales es eficaz para sensibilizar a estudiantes y educadores respecto a la importancia de las relaciones étnico-raciales, contribuyendo a un ambiente escolar más consciente y participativo.

Palabras clave: Relaciones étnico-raciales; Educación Física; Multiliteracidad; Inclusión escolar; Mediación pedagógica.

ABSTRACT

The work investigates ethnic-racial relations in the school environment, focusing on Physical Education classes and using multimodal texts (documentary and memes) as pedagogical mediation tools. The objective is to understand how these practices can contribute to the promotion of an inclusive and equitable school environment regarding racial issues. The study, with a qualitative approach, primarily used the analysis of student perceptions and the development of a didactic prototype, which includes the use of social media and memes for discussion and reflection on the topic. The results indicate that strategic mediation with multimodal resources facilitates the construction of a critical understanding of racism, promoting inclusive pedagogical practices and the deconstruction of racial stereotypes among students. It is concluded that the use of multimodal pedagogical strategies is effective in raising awareness among students and educators about the importance of ethnic-racial relations, contributing to a more conscious and participative school environment.

Keywords: Ethnic-racial relations; Physical Education; Multiliteracies; School inclusion; Pedagogical mediation.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	13
1.2 OBJETIVOS.....	13
1.3 JUSTIFICATIVA.....	14
1.4 HIPÓTESES.....	14
1.5 ORGANIZAÇÃO DESTA DISSERTAÇÃO	144
2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	16
2.1 O RACISMO COMO ESTRUTURA SOCIAL.....	17
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E O DESAFIO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	21
2.3 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTO RACIAL E A TEORIA RACIAL CRÍTICA	28
2.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	32
3 O PROFESSOR-PESQUISADOR E SEUS ALUNOS COMO ANALISTAS DE REDES SOCIAIS (<i>SOCIAL MEDIAS</i>).....	355
3.1 O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO MEME	366
3.2 A MEDIAÇÃO ESTRATÉGICA NA COCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA E PELA LINGUAGEM.....	433
3.3 AS REDES SOCIAIS COMO POTENCIAIS MEDIADORAS DE PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	47
3.3.1 O <i>Instagram</i> como suporte para rede social	52
3.3.2 A Origem e o Funcionamento da Profissão Analista de Redes Sociais.....	52
3.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	544
4 PERCURSO METODOLÓGICO	566
4.1 O TIPO DE PESQUISA	57
4.2 CONTEXTO.....	58
4.3 ETAPAS DA PESQUISA	59
4.4 DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	611
4.5 CARACTERÍSTICAS DA TURMA	633
4.6 DOS PRODUTOS E SUBPRODUTOS GERADOS	655
4.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	68
5 TEORIA E PRÁTICA EM CAMPO	69
5.1 PRECONCEITO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....	711
5.2 GÊNEROS DIGITAIS, PRECONCEITO RACIAL E AS PRÁTICAS CORPORAIS	733
5.3 MEME COMO MEDIADOR DA REFLEXÃO SOBRE PRECONCEITO RACIAL.....	75
5.3.1 Meme 1 (Imagem 11): O jogador Mbappé foi mencionado na internet, vítima de uma atitude racista vinda de um comentário feito por um indivíduo com grande influência nas redes sociais.....	811
5.3.2 Ao refletir sobre o segundo meme (Imagem 12) que retrata um jogador de futebol sendo apresentado em seu novo clube, o Olaria	82
5.3.3 Análise do terceiro meme (Imagem 13) que apresenta o jogador sendo comparado a um macaco no clássico baiano Bahia contra o	

Vitória.....	833
5.4	CONSIDERAÇÕES
ARCIAIS.....	833
6. PROTÓTIPO DIDÁTICO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO FUTEBOL E NA ESCOLA.....	855
6.1 O NEGRO NO FUTEBOL BRASILEIRO – EPISÓDIO 1	89
6.2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO USO DO DOCUMENTÁRIO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA	922
6.2.1 Fala Inicial - Introdução ao Tema e Discussão Histórica.....	933
6.2.2 Discussão em Grupo – Análise do Documentário.....	966
6.2.3 Produção e Discussão dos Textos Multimodais.....	1033
6.2.4 Roda de Conversa - Reflexões e Debate Final.....	1099
6.2.5 Falas de Encerramento - Reflexão Pessoal.....	1133
6.2.6 Análise de alguns dos enunciados e suas crenças manifestadas.....	1133
6.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS:	1155
7. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE CURADORIA COM MEMES	1177
8. CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	125
REFERÊNCIAS	1288
APÊNDICES	1366

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para iniciar esta dissertação, lanço mão de um relato pessoal para, brevemente, deixar o leitor a par da minha trajetória até aqui: nasci em 1993, numa família de agricultores com pouca escolarização. Fui criado na zona rural do cariri paraibano e fui o primeiro da família a ingressar no ensino superior: sou graduado em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2015) e Licenciado em Artes pela FAVENI (2022). Cursei as especializações em Educação Física Escolar (UEPB – 2018), em Psicomotricidade (ANEAS – 2019), em Educação a Distância (UNIP – 2020).

Atualmente, sou professor na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (SEEC-RN) e de Pernambuco (SEE-PE). Ao longo dos anos, meus temas de interesse têm sido Educação Física Escolar, Políticas Públicas de Educação e Lazer e Educação Inclusiva. Desde o início de 2021, sou membro do Grupo de Pesquisa “O Círculo de Bakhtin em Diálogo” (cadastrado no Diretório do Grupo de Pesquisas do CNPq-UEPB e liderado pelos professores doutores Fábio Marques de Souza e Ivo Di Camargo Jr.) e tenho pesquisado os sentidos construídos, *na e pela* linguagem, a respeito da Educação Física na Escola Pública de Ensino Fundamental.

Ao vivenciar o ambiente formal de educação, me coloco diariamente frente a diversos questionamentos quanto aos sentidos das minhas práticas frente ao desenvolvimento integral dos alunos; a relação entre escola e a realidade da formação de docentes e quanto aos valores socioculturais que permeiam o currículo escolar. Essas inquietações me fazem buscar mais conhecimentos, pois como bem apresenta o educador Paulo Freire, a melhor forma de transformar a minha realidade, por meio do meu trabalho, passa – primeiro- pela compreensão dela. Assim como apresento na epígrafe que abre este trabalho acadêmico, “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho” (Freire, 1979, p. 30).

O professor pernambucano acrescenta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (Freire, 1996, p.29). Dessa forma, vislumbrei, nesse Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores a oportunidade de, vinculado à linha “Linguagens, Culturas e Formação Docente”, pensar as práticas corporais na Educação Física Escolar *na/pela/e* como linguagem.

A jornada de uma pesquisa é, muitas vezes, marcada por reorientações que refletem não apenas a busca pelo conhecimento, mas também a sensibilidade do pesquisador frente à

realidade que se revela em campo. O tema inicial deste estudo¹ era voltado para a identificação e elaboração de estratégias que possibilitassem a (re)construção das crenças de pais, alunos, gestores, professores e quadro de apoio, por intermédio da curadoria e produção de conteúdo para redes sociais, em relação ao ensino e à aprendizagem da Educação Física Escolar em uma escola pública estadual do interior do Rio Grande do Norte, que oferece este componente curricular nos anos finais da Educação Básica (Fundamental II - Anos Finais). Buscávamos compreender como essas crenças influenciam a prática pedagógica e o desenvolvimento dos estudantes nesse contexto específico.

Para isso, lançamos mão do conceito de crenças advindo das investigações em Linguística Aplicada:

[As crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006, p.18).

Nos apropriamos desse conceito por considerarmos, com Vigotski (2007, 2009) e Bakhtin (2019), que a nossa relação com o mundo não é direta, mas mediada: primeiro pela linguagem, depois por artefatos semióticos (Souza, 2014). Dessa forma, analisar o discurso dos nossos participantes via linguagem, pode trazer contribuições para a compreensão e potencialização do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar: “a importância das crenças está relacionada com sua influência na abordagem de ensinar do professor e na abordagem de aprender do aluno além de estar relacionada também com fatores como motivação emoções e identidade”. (Barcelos, 2013, p. 11).

Barcelos (2013) apresenta que “as crenças são vistas como parte de um contexto sociopolítico histórico engendrado nas práticas sociais de acordo com as vertentes mais contemporâneas de investigação de crenças” (p. 11). Neste ensejo, é fundamental – via abordagem contextual das crenças, via a pesquisa qualitativa, procurar compreender abre como as pessoas percebem o mundo e significam sua vida a partir de suas crenças. (Barcelos, 2001).

Na abordagem contextual, “crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade” (Barcelos, 2001, p. 83) e o pesquisador deve se empenhar em “criar espaços para que crenças sejam questionadas na tentativa de entendê-las e aprender-lhes as decorrências” (Barcelos, 2013, p. 13).

Zolin-Vesz (2013) argumenta que a escola pública representa um lugar de sonhos, de

¹ O título inicial do projeto de pesquisa era: “Ensinar e aprender a Educação Física Escolar: dos documentos oficiais às crenças dos envolvidos”.

desejos e anseios por uma vida melhor e uma sociedade menos estratificada. Dessa forma, acreditamos – com o autor – “que a pesquisa de crenças pode contribuir significativamente para repensarmos o papel que estamos atribuindo ao ensino e à aprendizagem” (p. 30) e pode possibilitar a criação de “espaços para que crenças sejam questionadas e desconstruídas, contribuindo assim para que os outros relatos e/ou depoimentos sobre aprendizagem possam ser desvendados (p. 31).

Entretanto, ao iniciarmos a geração dos dados, um relato em particular nos chamou a atenção e nos fez repensar todo o curso de nossa investigação. Em uma das entrevistas, ao ser questionado sobre suas vivências nas aulas de Educação Física, um aluno negro nos confidenciou: “Eu já sofri muito preconceito por conta da minha cor nas aulas de Educação Física”. Essa afirmação trouxe à tona uma questão de extrema relevância, que não poderia ser ignorada: as experiências de preconceito racial vividas pelos alunos no ambiente escolar, especificamente nas aulas de Educação Física.

Este depoimento ressoou profundamente em nosso íntimo e, em diálogo com nosso orientador, nos levou a reconsiderar o foco de nossa pesquisa. Como expressa o poeta espanhol Antonio Machado, “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”² — ao caminhar, fazemos o caminho, e esse caminho nos conduz a lugares inesperados, mas necessários. A partir desse ponto, entendemos que a investigação deveria direcionar-se para uma problemática maior e mais urgente: as relações étnico-raciais na escola.

Assim, nosso estudo foi redirecionado para explorar e compreender as relações étnico-raciais na escola, com um foco especial nas experiências de mediação com textos multimodais nas aulas de Educação Física. Acreditamos que essa mudança não apenas reflete a responsabilidade ética do pesquisador diante dos dados, mas também contribui para o debate necessário sobre o combate ao racismo e à discriminação no contexto escolar, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes.

É o relato dessa experiência de pesquisa que será encontrado nas páginas a seguir. Como pesquisadores do Círculo de Bakhtin, reconhecemos a importância de situar nossa pesquisa dentro de um contexto dialógico, onde múltiplas vozes se entrelaçam e contribuem para a construção do conhecimento. Assim, ao invés de adotar uma perspectiva individualista, optamos por utilizar a primeira pessoa do plural para refletir a diversidade de vozes e

² *Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / Caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace el camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante no hay camino / sino estelas en la mar.* (Extracto de Proverbios y Cantares XXIX, de Antonio Machado).

perspectivas que influenciaram nossa jornada de pesquisa até o momento presente. Neste sentido, as páginas que se seguem não apenas narram nossa experiência de pesquisa, mas também refletem as diversas contribuições que recebemos ao longo do caminho.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como as relações étnico-raciais se manifestam nas aulas de Educação Física em uma escola pública estadual do interior do Rio Grande do Norte, e de que maneira a mediação com textos multimodais pode contribuir para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e consciente em relação às questões raciais?

1.2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física em uma escola pública estadual do interior do Rio Grande do Norte, com ênfase nas experiências de mediação com textos multimodais, a fim de compreender como essas práticas podem contribuir para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Objetivos Específicos

- Analisar as percepções dos participantes a respeito das relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física.
- Identificar as manifestações de preconceito racial vivenciadas pelos alunos nas aulas de Educação Física.
- Explorar o potencial dos textos multimodais como ferramentas pedagógicas para abordar questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física.
- Propor estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças étnico-raciais no ambiente escolar, utilizando a Educação Física como um espaço de diálogo e reflexão crítica.

1.3 JUSTIFICATIVA

A mudança de foco da pesquisa, inicialmente voltada para a (re)construção de crenças sobre o ensino da Educação Física Escolar, foi motivada por um depoimento de um aluno negro que relatou experiências de preconceito racial nas aulas de Educação Física. Esse achado evidenciou a necessidade de investigar mais profundamente as relações étnico-raciais no ambiente escolar, um tema de extrema relevância para a formação de cidadãos conscientes e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escolha por trabalhar com textos multimodais como mediadores pedagógicos se justifica pelo seu potencial de engajar os alunos em uma aprendizagem crítica e reflexiva, abordando questões complexas de forma acessível e significativa. Este estudo visa, portanto, contribuir para o combate ao racismo na escola e para a formação de práticas pedagógicas que promovam o respeito e a valorização das diferenças étnico-raciais.

1.4 HIPÓTESES

As aulas de Educação Física, quando mediadas por textos multimodais que abordam questões étnico-raciais, têm o potencial de reduzir manifestações de preconceito racial entre os alunos.

As experiências de preconceito racial relatadas nas aulas de Educação Física refletem uma falta de abordagens pedagógicas eficazes que promovam a inclusão e a equidade racial no ambiente escolar.

A utilização de estratégias pedagógicas que envolvem textos multimodais pode sensibilizar e educar alunos e professores sobre a importância das relações étnico-raciais, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo.

1.5 ORGANIZAÇÃO DESTA DISSERTAÇÃO

A organização desta dissertação estrutura-se em cinco capítulos, acompanhados por estas considerações iniciais, além das considerações finais, referências e apêndices. Os três primeiros capítulos são dedicados a construção da pesquisa; seu embasamento teórico que fundamenta as reflexões ao longo da pesquisa. No Capítulo 2, são exploradas as relações étnico-raciais na escola, com uma análise crítica que considera as contribuições de autores sobre o impacto histórico e atual das dinâmicas raciais no ambiente educacional e sobre o papel

essencial da escola na promoção da equidade. O Capítulo 3 aborda o professor- pesquisador e seus alunos como analistas de redes sociais, examinando a interação e construção de sentidos no contexto das mídias digitais e suas potencialidades pedagógicas para uma educação reflexiva e crítica.

No Capítulo 3, são detalhados os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, explicitando as abordagens, etapas e instrumentos de coleta e análise de dados. O Capítulo 4 promove a articulação entre teoria e prática, documentando o trabalho de campo e discutindo as práticas educativas observadas à luz dos referenciais teóricos. Por fim, o Capítulo 5 apresenta o relato de experiência sobre a elaboração e a aplicação de um protótipo didático, visando discutir os processos de mediação com textos multimodais nas aulas de educação física no contexto das relações étnico-raciais.

2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

A educação como prática de liberdade é uma forma de educar que se engaja na crítica de qualquer sistema de dominação (Hooks, 2013, p. 47).

A epígrafe de Bell Hooks foi escolhida para abrir o capítulo 1 da presente dissertação em razão de sua relevância para a discussão a respeito da educação como um meio de enfrentar e transformar sistemas de opressão, incluindo o racismo estrutural. Hooks destaca a importância de uma prática educacional crítica que não apenas transmite conhecimento, mas também questiona e desafia as estruturas de poder que perpetuam desigualdades.

A escolha desta citação reflete a proposta do capítulo em promover uma abordagem educacional que visa a inclusão e a justiça social, explorando como práticas pedagógicas podem contribuir para uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e fomentar um ambiente escolar mais equitativo e respeitoso. Assim, a epígrafe serve como um guia, enfatizando a necessidade de um compromisso com a crítica e a transformação social dentro do contexto escolar.

A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e formação, desempenha um papel fundamental na construção das identidades e nas interações sociais. No Brasil, onde a diversidade étnico-racial é uma característica marcante, a escola torna-se um palco crucial para a promoção de uma educação que valorize a pluralidade cultural e combata as desigualdades raciais. Neste contexto, as relações étnico-raciais na escola ganham centralidade no debate educacional, sendo imperativo que os educadores estejam preparados para lidar com as complexidades desse tema.

A promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, marcou um avanço significativo na luta por uma educação mais inclusiva e representativa. Contudo, a simples existência da lei não garante sua plena implementação. O sucesso dessa legislação depende de como ela é incorporada no cotidiano escolar, onde as práticas pedagógicas e as relações sociais refletem, muitas vezes, a mesma estrutura de desigualdade e dominação presentes na sociedade mais ampla.

Neste capítulo, exploraremos como a linguagem, como prática social, desempenha um papel central na construção e na perpetuação dessas relações étnico-raciais. A escola, enquanto instituição, tende a adotar uma perspectiva eurocentrada, o que marginaliza a cultura e a história afro-brasileira, dificultando a promoção de um ambiente educacional que valorize a diversidade étnico-racial. Essa marginalização é reforçada pela reprodução de hierarquias

raciais no ambiente escolar, onde práticas pedagógicas colonializadas ainda predominam, criando obstáculos para a implementação de um ensino verdadeiramente multiétnico e inclusivo.

Abordaremos também a importância de promover uma discussão crítica a respeito da legislação e suas implicações. A aceitação passiva do mito da democracia racial impede uma análise mais rigorosa e fundamentada das relações étnico-raciais na escola. Para enfrentar esse desafio, nossa proposta de um protótipo didático, que utiliza textos multimodais nas aulas de educação física, juntamente com a criação de subprodutos como um perfil no Instagram e um grupo no WhatsApp (Nobrega, Souza, 2022), visa fomentar uma discussão crítica e engajada. Essas ferramentas atuam como mediadores estratégicos, capazes de promover uma reflexão mais profunda e colaborativa sobre as questões raciais, permitindo que alunos e educadores construam, juntos, um espaço de aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

2.1 O RACISMO COMO ESTRUTURA SOCIAL

O racismo, em sua essência, não se limita a atos isolados ou a preconceitos individuais; ao contrário, ele é uma estratégia social profundamente enraizada que molda e organiza as relações sociais, políticas e econômicas em uma sociedade. Fanon (2008) argumenta que o racismo serve como um mecanismo de compreensão e inserção no mundo, influenciando a forma como os indivíduos interagem e se posicionam dentro da estrutura social. Esse entendimento é ampliado por Almeida (2019), que define o racismo como estrutural, uma vez que ele permeia todas as esferas da vida social, integrando-se à organização sistêmica de um país. Ribeiro (2019) complementa essa perspectiva, ao enfatizar que o racismo não é apenas uma manifestação de preconceito individual, mas um sistema de opressão que nega direitos e perpetua desigualdades.

Nesse contexto, o racismo na contemporaneidade continua a ser um elemento central que sustenta e propaga as desigualdades sociais. A ideia de que o racismo é estrutural implica que ele não é uma anomalia ou desvio, mas sim uma parte integrante do tecido social que regula as oportunidades, os recursos e as identidades em uma sociedade. Esta realidade exige um engajamento ativo e consciente de todos, negros e brancos, na luta antirracista, pois o combate ao racismo não pode ser uma responsabilidade exclusiva daqueles que sofrem com suas consequências diretas (Ferreira, 2024).

O preconceito e a discriminação racial, que ainda hoje permeiam as relações sociais, têm suas raízes nos interesses políticos e econômicos das potências europeias durante o período colonial. A construção do sujeito branco como padrão ético e estético foi, e ainda é, uma

ferramenta de dominação que serviu para justificar a exploração e subjugação de povos não-brancos. Esse processo histórico consolidou um sistema social que privilegia as características e valores associados ao branco, marginalizando e oprimindo os corpos e culturas negras.

A herança desse sistema colonial ainda é visível nos dias de hoje, manifestando-se nas desigualdades econômicas, nas barreiras educacionais, nas práticas institucionais e nas microagressões cotidianas. Nesse sentido, o combate ao racismo requer uma abordagem crítica e reflexiva sobre como essas estruturas foram construídas e são mantidas, bem como uma ação coletiva para desconstruí-las. É inadiável que tanto negros quanto brancos se engajem nessa luta, reconhecendo que o racismo é uma questão de justiça social que afeta a todos, direta ou indiretamente.

A linguagem desempenha um papel fundamental na configuração das relações étnico-raciais, funcionando tanto como um veículo de opressão quanto de resistência. Fanon (2008) enfatiza a importância da linguagem na experiência humana, sugerindo que a capacidade de falar é uma forma essencial de existência para o outro. Essa perspectiva sublinha o poder da linguagem não apenas em moldar identidades individuais, mas também em influenciar e estruturar as relações sociais, especialmente dentro das dinâmicas raciais. Ao se expressar, o indivíduo não apenas transmite suas ideias, mas também se posiciona dentro de um complexo sistema de significados que pode reforçar ou desafiar as normas e estruturas sociais estabelecidas.

Esse entendimento é reforçado por outros teóricos, como Hall (1997), por exemplo. O teórico argumenta que "a linguagem é o meio privilegiado no qual os significados são 'negociados' e as relações sociais construídas" (p. 44). Ele ressalta que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um campo de disputa e negociação contínua de significados e identidades. No contexto da nossa pesquisa, essas ideias podem ser aplicadas para examinar como a linguagem molda e transforma as relações étnico-raciais, revelando tanto os mecanismos de opressão quanto as potencialidades para resistência e mudança.

A abordagem da linguagem como uma ferramenta essencial na interação social é também evidenciada pelas contribuições do Círculo de Bakhtin, que vê a interação discursiva como a essência da prática linguística. Segundo Volóchinov (2021), o "eu" se constitui como sujeito em relação ao "outro", o que significa que nossa identidade e posição no mundo são constantemente negociadas e redefinidas por meio do diálogo e da interação com os outros. Dentro do contexto das relações étnico-raciais, essa interação discursiva pode tanto perpetuar estereótipos e preconceitos, reforçando hierarquias e desigualdades, quanto fomentar a compreensão mútua e o respeito à diversidade, promovendo um ambiente mais inclusivo e

igualitário.

Portanto, ao analisar a linguagem, é essencial reconhecer seu papel ambíguo e multifacetado, que pode ser utilizado tanto para sustentar estruturas de poder existentes quanto para desafiar e transformar essas estruturas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Em outras palavras, ao analisar a linguagem como um espaço de disputa e construção de sentidos, é possível entender melhor como o racismo se manifesta e é reproduzido nas interações cotidianas.

Além disso, essa perspectiva abre caminho para intervenções pedagógicas que utilizam a linguagem como meio de desconstruir narrativas racistas e promover uma educação mais inclusiva e equitativa. No ambiente escolar, essa abordagem é especialmente relevante, pois permite que educadores e alunos se envolvam ativamente na criação de um espaço de aprendizagem onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas.

Para aprofundar a discussão sobre as questões étnico-raciais, é essencial definir o que se entende por racismo. Almeida (2019) apresenta uma definição abrangente, descrevendo o racismo como uma forma sistemática de discriminação baseada na raça, que se manifesta tanto por práticas conscientes quanto inconscientes, resultando em desvantagens ou privilégios para os indivíduos, dependendo do grupo racial ao qual pertencem. Essa definição é fundamental para compreender como o racismo opera em diferentes níveis da sociedade, não apenas como preconceito individual, mas como um sistema que estrutura desigualdades em diversas esferas, como a educação, o mercado de trabalho, e o acesso à justiça.

O preconceito racial, de acordo com Almeida (2019), emergiu juntamente com o sistema capitalista, especialmente quando os europeus começaram a explorar as rotas comerciais escravistas, transportando africanos para o continente americano. Esse sistema de exploração não apenas sustentou a economia capitalista nascente, mas também institucionalizou o racismo como uma ferramenta de controle e subjugação. Assim, a luta antirracista no Brasil pode ser rastreada até a chegada dos primeiros africanos escravizados ao país, onde a cor da pele foi utilizada como critério principal para definir status e valor social, como aponta Bento (2022).

Durante a expansão colonial, o discurso europeu destacava a cor da pele como base principal para distinção de status, e argumentos pseudocientíficos e religiosos (Munanga, 2003) foram utilizados para justificar essa hierarquização racial. Esses discursos não apenas legitimaram a exploração e subjugação de povos não-brancos, mas também formaram a base para a estruturação das nações capitalistas, conforme aponta Brito (2022). A perpetuação dessas ideias, que associavam a brancura à superioridade moral, intelectual e estética, resultou na marginalização contínua dos sujeitos negros e na manutenção dos privilégios dos sujeitos

brancos.

A obra de Gilberto Freyre, *Casa-Grande & Senzala* (1933), (Freyre, 2019) popularizou a ideia de que a sociedade brasileira era marcada por uma convivência harmoniosa entre brancos e negros, o que sustentou o mito da democracia racial. Segundo Freyre, a miscigenação e a mestiçagem resultaram em uma nação que integrava de forma igualitária diferentes grupos étnicos (Ferreira, 2024). No entanto, essa visão romantizada do passado brasileiro foi amplamente criticada por estudiosos como Almeida (2019), que desmistificam essa ideia ao demonstrar que a igualdade racial no Brasil é mais ilusória do que real.

Silvio Almeida, em sua obra *Racismo Estrutural* (Almeida, 2019), desafia o mito da democracia racial ao evidenciar que o racismo permeia as estruturas da sociedade brasileira. Ele argumenta que o racismo está inserido nas instituições e práticas cotidianas, que reproduzem e perpetuam a desigualdade racial, seja através de violência explícita, como agressões físicas e verbais, ou de formas mais sutis, como piadas e silenciamento. A hegemonia branca no controle das esferas política, econômica e jurídica contribui para a manutenção dessas desigualdades, resultando em privilégios para os brancos e exclusão para os negros.

Pesquisas realizadas por Schucman (2020) corroboram essa visão, afirmando que o racismo e a discriminação racial são, de fato, as principais causas das desigualdades raciais no Brasil. A pesquisadora destaca que o privilégio branco não é apenas um benefício passivo, mas é ativamente produzido e mantido por práticas sociais e políticas que favorecem os brancos em detrimento dos negros. Essa realidade reforça a necessidade de uma luta antirracista que envolva não apenas os negros, mas também os brancos, especialmente aqueles que usufruem dos benefícios desse sistema.

No início dos anos 1990, os estudos sobre raça nos Estados Unidos começaram a focar também no sujeito branco, trazendo à tona a importância de examinar como a branquitude contribui para a manutenção do racismo. Pesquisadores como Melissa Steyn e Richard Dyer, juntamente com pensadores negros como Frantz Fanon, ajudaram a fundamentar essa abordagem que enfatiza a necessidade de investigar as questões raciais sob a perspectiva dos brancos (Ferreira, 2024).

Schucman (2020) reforça a importância de ampliar o olhar investigativo para incluir os indivíduos brancos, argumentando que ao focar apenas nos sujeitos negros, corre-se o risco de naturalizar a hegemonia branca. Ele explica que essa naturalização ocorre porque a identidade racial branca é frequentemente vista como a norma, invisibilizando o fato de que os brancos também possuem uma identidade racial que é mantida e reforçada por meio de práticas culturais silenciadas.

Bento (2022) explora esse fenômeno ao introduzir o conceito de "pacto da branquitude", que descreve a cumplicidade silenciosa entre os sujeitos brancos para preservar os privilégios adquiridos à custa da exploração dos negros. Essa cumplicidade envolve a ocultação e o silêncio em torno das práticas culturais que sustentam a supremacia branca, o que Bento chama de "branquitude acrítica". Nesse contexto, Cardoso (2010) diferencia entre aqueles que, embora brancos, não compactuam com a ideologia racista (a branquitude crítica) e aqueles que ativamente defendem a supremacia branca.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E O DESAFIO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Oliveira (2023) destaca a importância de promover diálogos entre a escola e a sociedade, enfatizando a ressignificação da cultura afro-brasileira e africana. O autor discute os desafios e as oportunidades que surgem ao abordar a diversidade étnico-racial, propondo que a educação deve incorporar saberes afrocêntricos, conforme as diretrizes das políticas públicas.

No que concerne às políticas públicas, a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), juntamente com a Resolução CNE/CP 1/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), compõem um conjunto de dispositivos legais que impulsionam uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e a implementação de uma educação que promova as relações étnico-raciais nas escolas. Estes marcos legais podem ser considerados centrais na implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

A aprovação e a progressiva implementação dessa legislação, resultado das pressões sociais e das proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com outros aliados da luta antirracista, representam avanços na efetivação dos direitos sociais educacionais e no reconhecimento da necessidade de superar imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Isso também implica um compromisso estatal com a construção de uma política educacional que considere a diversidade e se oponha ao racismo e seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos de formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

Entretanto, ainda se sabe pouco sobre o contexto nacional de implementação dessa

alteração na LDB e das demais orientações legais que a regulamentam na gestão do sistema de ensino e no cotidiano das escolas. Pesquisadores da área de relações étnico-raciais e educação concordam que, apesar de quase duas décadas desde a promulgação da lei, há poucas informações precisas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento dessas mudanças.

Oliveira (2023) cita que os principais desafios em relação à implementação da Lei N.º 10.639/03 (Brasil, 2003) nas escolas incluem: i) Resistência do Corpo Docente; ii) Visão de Mundo Eurocêntrica; iii) Reprodução de Hierarquias Raciais; iv) Falta de Discussão Crítica; v) Desconexão com a Realidade Social.

No que diz respeito à **resistência do corpo docente**, há um reduzido interesse e engajamento dos professores em relação à temática da lei, o que se reflete em uma aplicação superficial das diretrizes que promovem a inclusão da história e cultura afro- brasileira no currículo escolar:

Outra experiência que vale apenas frisarmos aqui deu-se quando da realização das atividades do projeto Afro cientista 2022, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena do Instituto Federal do Tocantins, campus Araguaína. Na ocasião, **percebeu-se pouca participação de professores/as devido pouca relevância do tema e o reduzido interesse do corpo docente pela temática ressaltada na Lei.** A experiência mostrou que **só a aplicação de ações e eventos que fazem parte do calendário institucional, não foram capazes de gerar engajamento e participação da comunidade** (docentes e discentes). Isso se deve, primordialmente, ao incomodo que o tema suscita, uma discussão ideológica – que de modo raso pauta o debate –face a realidade política em que estamos vivendo. Nesse caso, predomina a aceitação do mito da democracia racial no processo de ensino aprendizagem, ponto de vista mais passivo, quando se vê a necessidade de uma crítica mais contundente e rigorosa cientificamente. Esse dado, podemos afirmar, é uma realidade quando se trata do ambiente escolar de um modo em geral (Oliveira, 2023, p. 181-182 – destaques nossos).

O desafio que se apresenta ao abordar a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) está em enfatizar seu caráter crítico, conforme delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Essas diretrizes não apenas sublinham a necessidade de incluir e valorizar a história e cultura da população negra, mas também ressaltam a importância de toda a comunidade escolar, bem como a sociedade em geral, se engajar ativamente no combate ao racismo. Esse engajamento deve ser feito de maneira incisiva e crítica, reconhecendo a necessidade de uma postura firme na promoção da igualdade racial.

O texto das Diretrizes se dirige a um amplo público, incluindo administradores dos sistemas de ensino, mantenedores de estabelecimentos de ensino, educadores, estudantes e suas famílias, além de todos os cidadãos interessados na educação dos brasileiros. O objetivo é oferecer orientações para que todos esses atores possam dialogar com os sistemas de ensino,

escolas e educadores, promovendo as relações étnico-raciais, reconhecendo e valorizando a história e cultura afro-brasileira, e garantindo o direito a uma educação de qualidade. Isso significa não apenas garantir o acesso ao estudo, mas também assegurar uma formação que prepare para a cidadania responsável e para a construção de uma sociedade justa e democrática (Brasil, 2004).

Esse documento é um convite à sociedade para um envolvimento ativo na luta contra o racismo estrutural, destacando o papel crucial do Estado na promoção de ações concretas que provoquem a discussão e compreensão desse problema. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, portanto, representam uma postura política que busca incorporar a história e cultura afro-brasileira e africana como uma epistemologia própria. Este saber é fundamental para que cada cidadão compreenda a interrelação entre educação, cultura, história e política, especialmente ao considerar a realidade dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

Assim, as Diretrizes não apenas fornecem um conjunto de orientações práticas para a implementação da Lei 10.639/03, mas também promovem uma reflexão crítica sobre o papel da educação na transformação das relações sociais e no combate ao racismo. A proposta é que essa reflexão crítica seja incorporada na prática pedagógica, levando à construção de uma consciência coletiva que valorize a diversidade e contribua para a formação de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Nesse sentido, a implementação dessas diretrizes se apresenta como um passo fundamental para o fortalecimento da cidadania e para a construção de uma educação comprometida com a justiça social.

Em relação à **visão de mundo eurocêntrica**, Oliveira (2023) argumenta que A escola ainda tende a adotar uma perspectiva eurocentrada, que marginaliza a cultura e a história afro-brasileira, dificultando a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade étnico-racial:

No tocante à escola, o que fica como dilema é o questionamento com relação aos referenciais usados para definir e valorizar a identidade negra, uma vez que mesmo com a introdução de um conjunto de medidas e ações governamentais, a escola ainda tem uma tendência epistemológica de adesão ao discurso eurocentrado, em que o racismo se constitui como elemento de racionalidade e classificação do “Outro” (Oliveira, 2023, p. 187).

Oliveira (2023) argumenta que a escola ainda tende a adotar uma epistemologia que privilegia o discurso eurocentrado. Nesse contexto, o racismo é utilizado como uma ferramenta de racionalidade e classificação do "Outro," dificultando a valorização da diversidade étnico-racial e o reconhecimento da identidade negra. Essa visão eurocêntrica presente na educação

desafia a construção de um ambiente escolar que promova a cidadania e a justiça social, ao mesmo tempo em que limita o potencial transformador das políticas educacionais voltadas para a equidade racial.

Neste sentido, Fanon (2008) apresenta a ideia de que "o colonizado é elevado acima de seu estado selvagem na proporção exata em que ele adota os valores culturais do colonizador" (p. 18). Essa observação sublinha a dinâmica de dominação cultural em contextos coloniais, onde o valor e a aceitação do colonizado estão intimamente ligados à sua conformidade com os padrões culturais e sociais impostos pelo colonizador. O autor argumenta que a assimilação dos valores culturais do colonizador não só legitima a superioridade do colonizador, mas também perpetua a inferiorização do colonizado, que é forçado a abandonar suas próprias práticas culturais em favor da cultura dominante.

A escola, ao adotar uma perspectiva eurocentrada, reproduz e reforça essas dinâmicas coloniais ao marginalizar culturas não europeias e priorizar os valores e conhecimentos oriundos da tradição europeia. Esse viés eurocêntrico contribui para a perpetuação de hierarquias raciais ao situar as culturas não europeias como inferiores ou secundárias em relação aos padrões europeus. Como resultado, os estudantes que pertencem a grupos étnico-raciais diversos são frequentemente expostos a currículos que desconsideram ou desvalorizam suas próprias histórias e culturas, o que pode levar a um sentido de inadequação e desvalorização pessoal.

Além disso, essa abordagem pedagógica não apenas perpetua a desigualdade racial, mas também limita a compreensão crítica dos alunos sobre a diversidade cultural global. Por meio de uma lente eurocêntrica, a escola reforça a ideia de que a cultura e o conhecimento europeus são universais e superiores, enquanto as contribuições culturais de outras regiões são marginalizadas ou ignoradas. Para desafiar essas estruturas opressivas, é fundamental que o sistema educacional adote uma abordagem mais inclusiva e multicultural, que reconheça e valorize a diversidade cultural e promova uma perspectiva crítica sobre as relações de poder e dominação histórica.

Outro ponto é a **reprodução de hierarquias raciais**: o ambiente escolar muitas vezes reproduz práticas pedagógicas que reforçam hierarquias raciais e estruturas de dominação, o que impede a efetiva aplicação da lei e a promoção de uma educação inclusiva e multiétnica. Para enfrentar as atitudes no espaço escolar que reforçam hierarquias raciais e perpetuam práticas pedagógicas colonializadas, é necessário um esforço consciente e contínuo de desconstrução dessas estruturas. Isso envolve questionar e revisar os currículos, metodologias de ensino e materiais didáticos que promovem uma visão eurocêntrica, marginalizando as

contribuições e histórias de grupos étnico-raciais diversos, especialmente os afro-brasileiros.

Uma das estratégias é fomentar uma educação que valorize as epistemologias e culturas que historicamente foram subjugadas pelo pensamento colonial. Esse processo demanda a inclusão de perspectivas afrocentradas e indígenas nos currículos, possibilitando que os estudantes tenham acesso a narrativas e conhecimentos que refletem a pluralidade cultural do Brasil. Além disso, é crucial promover a formação continuada de educadores, capacitando-os a reconhecer e combater práticas racistas e a implementar abordagens pedagógicas que sejam realmente inclusivas e sensíveis à diversidade étnico-racial.

Outro aspecto fundamental é a criação de espaços de diálogo e reflexão crítica dentro da escola, onde alunos, professores e a comunidade possam discutir abertamente questões raciais, desconstruir preconceitos e colaborar na construção de um ambiente escolar mais justo e igualitário. Esse diálogo deve ser contínuo e integrador, envolvendo toda a comunidade escolar, para que a mudança cultural necessária para uma educação multiétnica e inclusiva seja efetivamente alcançada.

Portanto, a superação das práticas pedagógicas colonializadas e a promoção de um ensino inclusivo exigem uma articulação eficaz entre a escola e a sociedade, com o compromisso de todos em construir um sistema educacional que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade étnico-racial. Essa transformação é fundamental para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03 e para o avanço da educação brasileira rumo à equidade e à justiça social.

Em relação à **falta de discussão crítica**, Oliveira (2023) apresenta existir uma falta de debate e reflexão crítica sobre a legislação e suas implicações, o que resulta em uma aceitação passiva do mito da democracia racial, em vez de uma análise mais rigorosa e fundamentada. A ausência de discussão crítica em torno da Lei 10.639/03 e suas implicações contribui para a perpetuação do mito da democracia racial no Brasil. Esse mito, que sugere uma convivência harmoniosa entre diferentes raças, mascara as desigualdades raciais profundas e as práticas racistas que ainda permeiam a sociedade e o ambiente escolar. A falta de um debate rigoroso e fundamentado sobre a legislação resulta em uma aceitação passiva desse mito, impedindo que as escolas avancem na implementação efetiva de políticas que promovam a igualdade racial e a valorização da cultura afro-brasileira.

Diante desse cenário, a proposta desenvolvida nesta dissertação – uma sequência didática voltada para a abordagem do tema a partir das aulas de educação física – surge como uma resposta estratégica para estimular a discussão crítica e reflexiva entre os alunos. Essa sequência didática não apenas introduz o tema das relações étnico-raciais de forma prática e contextualizada, mas também desafia os estudantes a questionarem as narrativas tradicionais e a explorarem as complexidades das dinâmicas raciais no Brasil.

Além disso, os subprodutos propostos, como a criação de um perfil no Instagram para a curadoria e compartilhamento de memes, e a formação de um grupo no WhatsApp enquanto ecossistema comunicativo (Xavier, Serafim, 2020), são ferramentas poderosas para ampliar o alcance dessa discussão crítica. O uso de redes sociais como o Instagram, com seu forte apelo visual e a capacidade de engajamento rápido e amplo, permite que os alunos e a comunidade escolar reflitam sobre questões raciais de maneira acessível e envolvente. Os memes, como formas contemporâneas de linguagem, oferecem um meio dinâmico e criativo para desconstruir estereótipos e promover a conscientização sobre temas complexos relacionados à raça e à identidade.

O grupo no WhatsApp, por sua vez, funciona como um espaço de diálogo contínuo, onde professor, alunos e a comunidade podem compartilhar ideias, recursos e experiências, criando uma rede de apoio que reforça o aprendizado e a reflexão crítica (Nóbrega, Souza, 2022). Esse ecossistema comunicativo promove uma interação mais próxima e imediata, facilitando o engajamento dos participantes em debates significativos e na construção coletiva de uma compreensão mais aprofundada das relações étnico-raciais.

Assim, ao integrar essas ferramentas no processo educacional, nossa proposta visa não apenas cumprir as exigências legais da Lei 10.639/03, mas também ir além, promovendo uma educação que verdadeiramente capacite os alunos a questionar e transformar a realidade social.

Ao utilizar a educação física como ponto de partida e as mídias sociais como extensão do debate, contribuímos para uma escola mais inclusiva, crítica e comprometida com a justiça racial.

Nossa proposta corrobora com a desconstrução de outro desafio elencado por Oliveira (2023), que é a **desconexão com a realidade social**: A aplicação da lei é frequentemente balizada por uma realidade escolar que não reflete as relações sociais mais amplas, limitando a efetividade das ações propostas:

Entende-se que essa relação entre sociabilidade e currículo se materializa na sala de aula à medida que o processo de ensino se tornar um mero reflexo de uma visão de mundo específica caracterizada pelo paradigma da branquitude enquanto modelo de inserção e construção da realidade daqueles que atuam na educação. Esse entendimento, leva a compreensão da dificuldade na aplicação da Lei 10.639/03, que em 2023 faz aniversário de 20 anos de sua promulgação (Oliveira, 2023, p. 179).

Esses desafios indicam a necessidade de um engajamento mais profundo e crítico por parte de toda a comunidade escolar para que a Lei N°. 10.639/03 possa ser efetivamente implementada e contribuir para a valorização da cultura afro-brasileira. A implementação da Lei 10.639/03, que visa garantir a inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, enfrenta desafios que vão além da simples existência da legislação. A eficácia da lei depende das condições sociais e culturais que permeiam o ambiente escolar, o que significa que as relações sociais vigentes na sociedade mais ampla influenciam diretamente como essa inclusão é realizada.

Muitas vezes, a atuação dos docentes é moldada por uma sociabilidade comum que reflete uma visão de mundo racializada, onde valores e experiências predominantes mantêm relações de dominação. Esse modo de operar, profundamente enraizado em práticas e perspectivas sociais, tende a orientar as ações pedagógicas e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas. Dessa forma, mesmo com a presença da lei, a aplicação efetiva dos seus princípios pode ser limitada, reproduzindo estruturas de poder e hierarquias que a legislação busca justamente combater.

Para transformar essa realidade, é necessário questionar e desafiar essas práticas pedagógicas enraizadas em valores coloniais, promovendo uma educação que verdadeiramente valorize e inclua a diversidade étnico-racial. Isso implica em uma reavaliação constante das abordagens educacionais e um compromisso ativo com a desconstrução de discursos e práticas que perpetuam a exclusão e a marginalização.

2.3 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTO RACIAL E A TEORIA RACIAL CRÍTICA

Conforme discutido por Rojo (2009), os letramentos abrangem uma gama de práticas sociais da linguagem que englobam uma variedade de contextos sociais, como família, igreja, mídia e escola, numa abordagem que considera aspectos sociológicos, antropológicos e socioculturais.

É crucial reconhecer que os letramentos não se limitam ao ambiente escolar; ao contrário, a escola deve adaptar-se às transformações tecnológicas do mundo contemporâneo para despertar o interesse e a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental como mediador, orientador, provocador e facilitador durante o processo de construção do conhecimento por meio do diálogo, promovendo assim uma aprendizagem colaborativa que seja relevante e significativa para os alunos.

Ao propor a pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2012) questiona: “Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multissemiótica e para uma abordagem pluralista das culturas? Por que propor uma *pedagogia dos multiletramentos*? (p. 11)”. Ao pensar o que caracterizaria os multiletramentos, a pesquisadora argumenta:

Diferentemente do conceito de *letramentos (múltiplos)*, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de *multiletramentos* – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

Conforme destacado por Rojo (2012), a sociedade contemporânea é caracterizada por sua natureza híbrida e multifacetada, o que implica que a produção cultural atual é fluida e desvinculada de fronteiras territoriais definidas. Nesse contexto, é crucial que a sala de aula reflita essa realidade e inclua uma variedade de expressões culturais.

Seguindo essa perspectiva, é necessário repensar a abordagem tradicional que valoriza apenas os "monumentos" patrimoniais escolares e abrir espaço para a introdução de novos gêneros discursivos, conforme mencionados por Canclini como "impuros". Isso implica incorporar outras mídias, tecnologias, línguas, variedades linguísticas e formas de expressão cultural na prática educativa.

Dessa forma, a escola deve ser um espaço dinâmico e inclusivo, que reconhece e valoriza a diversidade cultural e linguística dos alunos, proporcionando oportunidades para explorar e

dialogar com diferentes formas de conhecimento e expressão. Essa abordagem ampliada contribui para uma educação mais relevante e significativa, preparando os estudantes para uma participação ativa e crítica na sociedade contemporânea.

Diante dos multiletramentos, que englobam a diversidade cultural de produção e circulação de textos em nossa contemporaneidade, bem como a diversidade de linguagens que constituem estes textos que nos apresentam como interativos, colaborativos e transgressores (de recursos e linguagens), híbridos, fronteiriços e mestiços, a escola precisa rever o seu papel no trabalho com a leitura e a escrita, de forma que a leitura do mundo preceda a leitura da palavra mundo, como nos apresenta Paulo Freire, e que esta leitura dote o aprendiz para ir além, transgredindo, questionando e produzindo conteúdo multimodal na e para a sociedade contemporânea em rede.

Neste ensejo, a dialogia bakhtiniana exerce um papel fundamental, “seria uma *dialética* que explica o homem pela produção do *diálogo*, pela atividade humana da *linguagem*. As ideias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico” (GEGe, 2009, p. 29). Nesta linha, a prática da alteridade exerce um papel fundamental:

A alteridade marca o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua constituição. *A dialogia* é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão: ‘na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos *outros*, tentando compreender, levar em conta o que transcende à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem’ (GEGe, 2009, p. 29 – destaques dos autores).

Um campo dos estudos da linguagem que pode aportar contribuições para a Educação Física Escolar é a Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo 2009, 2012) que, por ser uma abordagem pedagógica que busca compreender e valorizar a diversidade cultural presente na sociedade contemporânea, reconhecendo que as diferentes formas de comunicação e expressão são importantes para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos indivíduos. Essa abordagem considera que os estudantes são sujeitos ativos na construção do conhecimento e que a aprendizagem deve estar conectada às suas vivências e interesses.

Na Educação Física Escolar, a Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir de diversas formas. Em primeiro lugar, essa abordagem reconhece a importância do corpo como uma forma de comunicação e expressão, o que pode ser especialmente relevante na Educação Física, onde o movimento é central. A partir desse reconhecimento, é possível explorar diferentes formas de expressão corporal, como a dança, a ginástica artística e a capoeira, por exemplo, valorizando a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

É desejado que a aprendizagem esteja conectada às vivências e interesses dos estudantes,

o que pode ser especialmente relevante na Educação Física Escolar, onde o movimento é uma forma de expressão e de construção de identidade. Nesse sentido, é importante que as atividades propostas sejam significativas para os alunos, considerando as suas experiências de vida e os seus interesses, a fim de tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa.

A Pedagogia dos Multiletramentos também propõe que a aprendizagem deve estar conectada às diferentes formas de linguagem presentes na sociedade contemporânea, incluindo as linguagens digitais e audiovisuais. Isso significa que é possível utilizar recursos tecnológicos, como aplicativos, vídeos e jogos, por exemplo, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física Escolar. Esses recursos podem ser utilizados de forma a explorar diferentes conteúdos, como a anatomia humana, a história dos esportes e das atividades físicas, e a promoção da saúde e do bem-estar.

Propõe que a aprendizagem deve estar centrada no estudante, considerando as suas necessidades e interesses. Isso significa que é importante que as atividades propostas na Educação Física Escolar sejam adaptadas às diferentes habilidades e necessidades dos alunos, valorizando as suas individualidades e promovendo a inclusão. Além disso, é importante que as atividades sejam desenvolvidas de forma a estimular a participação ativa dos alunos, incentivando o diálogo e a colaboração.

A Pedagogia dos Multiletramentos também valoriza a diversidade cultural e reconhece a importância de explorar diferentes formas de expressão corporal, incluindo danças e atividades físicas tradicionais de diferentes regiões do país. Isso pode ser especialmente importante para a promoção da inclusão e para a valorização da cultura local, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes da diversidade cultural brasileira.

Outra contribuição está na valorização das diferentes formas de linguagem presentes na sociedade contemporânea, incluindo as linguagens digitais e audiovisuais. Isso significa que é possível utilizar recursos tecnológicos, como aplicativos, vídeos e jogos, por exemplo, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física Escolar. Esses recursos podem ser utilizados de forma a explorar diferentes conteúdos, como a anatomia humana, a história dos esportes e das atividades físicas, e a promoção da saúde e do bem-estar.

A Pedagogia dos Multiletramentos também propõe que a aprendizagem deve estar centrada no estudante, considerando as suas necessidades e interesses. Isso significa que é importante que as atividades propostas na Educação Física Escolar sejam adaptadas às diferentes habilidades e necessidades dos alunos, valorizando as suas individualidades e promovendo a inclusão. É importante que as atividades sejam desenvolvidas de forma a estimular a participação ativa dos alunos, incentivando o diálogo e a colaboração.

Destaca a importância da interdisciplinaridade, ou seja, da conexão entre diferentes áreas do conhecimento. Na Educação Física Escolar, isso significa que é importante explorar as conexões entre a atividade física e a saúde, a psicologia, a sociologia, a história e outras áreas do conhecimento. Isso pode contribuir para a formação de alunos mais críticos e reflexivos, capazes de compreender as implicações da atividade física na sociedade contemporânea.

A Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir para a Educação Física Escolar ao reconhecer a importância do corpo como uma forma de comunicação e expressão, ao conectar a aprendizagem às vivências e interesses dos alunos, ao utilizar recursos tecnológicos e audiovisuais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ao valorizar as individualidades e promover a inclusão, ao valorizar a diversidade cultural e explorar diferentes formas de expressão corporal e ao destacar a importância da interdisciplinaridade. Essa abordagem pode contribuir para tornar a Educação Física Escolar mais significativa, motivadora e relevante para os estudantes, promovendo uma formação integral e crítica.

A luta antirracista tem sido o ponto de partida para uma série de estudos e práticas que buscam não apenas identificar e discutir, mas também propor soluções para os problemas relacionados às relações étnico-raciais. Dentre essas abordagens, destacam-se o Letramento Racial (LR) e a Teoria Racial Crítica (TRC), que fornecem as bases teóricas para uma práxis voltada para o combate ao racismo e à discriminação.

O Letramento Racial no Brasil, conforme Schucman (2015), tem suas raízes no conceito de *Racial Literacy* desenvolvido pela socióloga afro-americana France W. Twine. Um dos princípios centrais do LR é o reconhecimento urgente da branquitude, ou seja, a conscientização dos brancos sobre sua própria condição racial e os privilégios a ela associados. Essa conscientização é fundamental para dismantlar o racismo, pois, ao entender seu papel na manutenção das desigualdades raciais, os brancos podem começar a desconstruir as práticas que perpetuam essas desigualdades.

A Teoria Racial Crítica (TRC), por sua vez, surgiu nos Estados Unidos na década de 1970 como uma resposta à insatisfação com as abordagens tradicionais aos problemas raciais. Solorzano (1997) define a TRC como um conjunto de perspectivas e métodos que buscam identificar, analisar e transformar os aspectos socioculturais da sociedade que mantêm a subordinação racial. Um dos princípios fundamentais da TRC é a centralidade do conhecimento experiencial dos sujeitos negros, que se expressa por meio das contranarrativas — histórias que desafiam as narrativas hegemônicas dos brancos.

Essas contranarrativas são essenciais para desmascarar as formas sutis e explícitas de racismo que permeiam as instituições e as interações sociais. Conforme Delgado (1989)

argumenta, o grupo hegemônico utiliza suas narrativas para apresentar suas ideias como verdades universais, naturalizando sua posição de poder. Ao dar voz às experiências e perspectivas dos negros, a TRC oferece uma ferramenta poderosa para questionar e desafiar essa hegemonia, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica das relações raciais.

A escola, como uma instituição social central, desempenha um papel crucial na mediação e transformação das relações étnico-raciais. Ela não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde valores, crenças e identidades são formados e contestados. Dentro desse contexto, a educação pode ser vista como uma ferramenta poderosa para desafiar as desigualdades raciais e promover uma sociedade mais justa.

No entanto, para que a escola cumpra esse papel transformador, é necessário que ela reconheça e enfrente as formas de racismo que podem estar presentes em suas práticas e estruturas. Isso inclui a revisão dos currículos, a capacitação de professores para lidar com questões de diversidade e inclusão, e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam o diálogo e a compreensão entre diferentes grupos étnicos.

A mediação educacional, nesse sentido, deve ser orientada para a construção de uma consciência crítica sobre as questões raciais, permitindo que os alunos reconheçam e desafiem as injustiças que possam encontrar tanto dentro quanto fora da escola. Ao promover uma educação que valorize a diversidade e que esteja comprometida com a luta antirracista, a escola pode se tornar um espaço de resistência e transformação social, onde as novas gerações são preparadas para construir um futuro mais igualitário.

2.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As relações étnico-raciais na escola representam um desafio complexo e multifacetado, que requer uma abordagem crítica e reflexiva. O reconhecimento do racismo como um elemento estrutural da sociedade, a compreensão do papel central da linguagem na construção das identidades raciais, e a importância da escola como um espaço de mediação e transformação são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e equitativas.

Ao adotar uma postura ativa na luta contra o racismo, a escola pode não apenas educar, mas também empoderar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

As discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, especialmente no contexto educacional, exigem uma análise profunda e crítica das estruturas que sustentam o racismo.

Definir o racismo como um sistema de discriminação estrutural é crucial para entender como ele se manifesta e se perpetua nas práticas cotidianas e nas instituições. A compreensão do papel da branquitude e do silenciamento das práticas culturais que a sustentam é igualmente importante para dismantelar os privilégios que favorecem os brancos em detrimento dos negros.

As abordagens teóricas do Letramento Racial e da Teoria Racial Crítica oferecem ferramentas valiosas para a prática antirracista, promovendo a conscientização, o diálogo e a transformação social. Ao desafiar as narrativas hegemônicas e dar voz às experiências dos sujeitos negros, essas teorias contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde as relações étnico-raciais possam ser pautadas pelo respeito, pela inclusão e pela igualdade.

A promulgação da Lei 10.639/03 representa um marco importante na educação brasileira, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas do país. Esta lei visa reparar um apagamento histórico e cultural, resgatando e valorizando as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. A implementação dessa lei não apenas amplia o currículo escolar, mas também oferece uma ferramenta poderosa para a desconstrução de preconceitos e estereótipos raciais, ao promover uma educação que reconheça e celebre a diversidade cultural e étnica.

Entretanto, a eficácia dessa legislação depende não só da inclusão de novos conteúdos, mas também do engajamento de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores, na tarefa de ensinar esses conteúdos de forma crítica e reflexiva. Nesse contexto, é fundamental que o sujeito branco se engaje ativamente na luta antirracista, independentemente de seu contexto social. Este engajamento não deve ser visto como uma ação de caridade ou como uma simples adesão a normas politicamente corretas, mas como uma responsabilidade ética e histórica.

O racismo, conforme argumenta Schucman (2020), não apenas foi criado e institucionalizado por sujeitos brancos, mas continua a ser mantido e legitimado por eles através de práticas sociais, culturais e econômicas que perpetuam desigualdades. O conceito de "pacto da branquitude" proposto por Bento (2022) reforça essa ideia ao descrever a cumplicidade silenciosa que permite a manutenção dos privilégios brancos. Nesse sentido, a luta antirracista não pode ser uma batalha exclusiva dos negros; ela deve ser uma responsabilidade compartilhada, com os brancos reconhecendo seu papel na perpetuação do racismo e se comprometendo a desconstruir essas estruturas de poder.

A presença ativa e consciente de pessoas brancas na luta antirracista é crucial para romper com esse ciclo de opressão. Atitudes responsivas e responsáveis, como propõe o conceito de

responsividade bakhtiniana, são essenciais para transformar as práticas sociais e educacionais. Isso implica em uma postura que vai além da simples denúncia do racismo, exigindo uma ação concreta e contínua para dismantelar as estruturas racistas que permeiam a sociedade.

Portanto, a Lei 10.639/03, ao propor a inclusão da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana nos currículos escolares, também aponta para a necessidade de uma mudança mais profunda e estrutural na forma como a educação é conduzida no Brasil. O engajamento do sujeito branco nessa luta é imprescindível para que essa mudança aconteça, pois só assim será possível construir uma sociedade verdadeiramente equitativa e justa, onde a diversidade seja não apenas reconhecida, mas também valorizada e respeitada em todas as suas dimensões.

Inspirados pelo pensamento de Paulo Freire, que afirma que "a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática, uma teoria que rompe com as concepções tradicionais de ensino e propõe uma prática pedagógica libertadora" (Freire, 2006, p. 73), esta dissertação assume o compromisso com a busca de práticas pedagógicas que desafiem as hierarquias raciais e promovam um ensino verdadeiramente inclusivo.

Freire concebe a educação como um processo dinâmico e transformador, onde a teoria do conhecimento não é apenas uma abstração, mas sim uma prática concreta que visa romper com os paradigmas tradicionais e opressivos de ensino. Segundo Freire (2006), a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos, devendo ser uma prática pedagógica que liberte os indivíduos das amarras das concepções dominantes e permita uma construção de conhecimento mais crítica e emancipadora. Em vez de perpetuar a reprodução de desigualdades e preconceitos, a educação deve ser uma ferramenta de transformação social, desafiando estruturas de poder e promovendo a equidade.

No contexto da nossa dissertação, essa perspectiva freiriana é essencial para a construção de práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas também abordem de forma crítica as hierarquias raciais existentes no ambiente escolar. Ao adotar uma abordagem pedagógica que visa a inclusão e a equidade, buscamos não apenas enriquecer o currículo com perspectivas diversas e pluralistas, mas também criar um espaço de aprendizagem onde todos os alunos possam se sentir valorizados e respeitados. A proposta é que o ensino não seja um mero reflexo das desigualdades sociais, mas sim um meio de confrontá-las e transformá-las, promovendo uma educação que seja verdadeiramente libertadora e emancipadora.

3. O PROFESSOR-PESQUISADOR E SEUS ALUNOS COMO ANALISTAS DE REDES SOCIAIS (*SOCIAL MEDIAS*)

[...] A noção de ESCRITA alargou-se
a TUDO a QUASE TUDO
porque a escrita é sinónimo de IMAGEM
imagem para se ver
para se ter para se ser
[...]

Ana Hatherly (Porto, 1929 – Lisboa, 2015)
A idade da escrita – poema-ensaio (*A idade da escrita*, 1998 *apud*
Ribeiro, 2016)

A contemporaneidade tem ampliado significativamente as fronteiras da escrita, que agora se estende para além do texto tradicional, englobando quase tudo que nos cerca. A escrita tornou-se sinónimo de imagem, uma forma visual de comunicar ideias, valores e identidades (Ribeiro, 2016). Como poeticamente afirma Ana Hatherly em seu poema-ensaio *A idade da escrita*, vivemos em um tempo onde a escrita se alarga, incorporando a imagem como uma extensão natural de si mesma. Esta transformação reflete a evolução das práticas de linguagem, especialmente no contexto das redes sociais e do ambiente digital, onde a imagem e o texto coexistem em uma dinâmica inseparável.

No campo educacional, há uma preocupação crescente em formar cidadãos autônomos e críticos, uma meta expressa em vários documentos oficiais e amplamente explorada em pesquisas acadêmicas. Neste contexto, os textos multimodais, que combinam múltiplas linguagens ou semioses, tornaram-se centrais nas práticas pedagógicas. Eles exigem dos alunos não apenas a capacidade de ler e escrever, mas de navegar por multiletramentos – habilidades de compreensão e produção que abrangem diferentes modos de comunicação, como imagens, sons, gestos e palavras (Rojo, 2012).

Essa abordagem de ensino, centrada em multiletramentos, reconhece a vida como essencialmente dialógica. Como o Círculo de Bakhtin propõe, viver é participar de um diálogo constante e multifacetado, que envolve a totalidade do ser humano – seus sentidos, emoções, corpo e espírito. Neste diálogo, a palavra e a imagem não são apenas veículos de comunicação, mas também ferramentas de interação social e construção de significado (GEGe, 2009).

O uso das redes sociais como plataformas para essa interação dialógica oferece novas oportunidades para o ensino e a aprendizagem. Professores e alunos podem atuar como analistas de redes sociais, explorando como textos multimodais, especialmente os memes, funcionam como expressões culturais e veículos de comunicação. Este capítulo, dividido em quatro seções, pretende explorar essa potencialidade, analisando o gênero textual/discursivo meme, discutindo

a mediação estratégica na coconstrução de sentidos e refletindo sobre as redes sociais como ferramentas pedagógicas. O objetivo é compreender como essas práticas contemporâneas podem ser integradas ao processo educacional, promovendo uma educação crítica e responsiva às complexidades do mundo digital.

3.1 O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO MEME

O gênero textual/discursivo meme é particularmente relevante para esta pesquisa por diversos motivos: os memes são uma forma de comunicação digital altamente popular e acessível, especialmente entre jovens. Eles combinam elementos visuais e textuais de maneira criativa e concisa, o que facilita a transmissão de ideias complexas de forma simples e envolvente. Essa característica multimodal dos memes os torna uma ferramenta poderosa para explorar e refletir sobre temas sociais, como as relações étnico-raciais, dentro do contexto educacional.

Além disso, os memes muitas vezes refletem e reproduzem discursos sociais dominantes, mas também podem subvertê-los, funcionando como uma forma de resistência cultural. No contexto das relações étnico-raciais na escola, os memes podem ser usados tanto para evidenciar preconceitos e estereótipos, quanto para promover diálogos críticos e sensibilizar sobre questões de discriminação racial.

Ao serem incorporados nas aulas de Educação Física, os memes podem servir como mediadores pedagógicos que facilitam a discussão e a problematização de temas relacionados à identidade, cultura e diversidade. Eles permitem que os estudantes expressem suas experiências e percepções de maneira que ressoe com suas vivências cotidianas, enquanto também possibilitam ao professor abordar de forma mais dinâmica e participativa questões sensíveis, como o racismo.

Portanto, ao utilizar memes como ferramenta educacional, a pesquisa busca promover um ambiente escolar mais inclusivo e consciente, onde as relações étnico-raciais possam ser discutidas e compreendidas de maneira crítica e reflexiva.

Segundo as observações de Silva *et. al.* (2018, p.1), o conceito de "meme" foi originalmente concebido pelo biólogo britânico Dawkins (1989) como uma forma de promover uma "unidade de informação cultural", assim como o gene é considerado uma unidade de informação genética. Dawkins, com o intuito de tornar o termo mais acessível e cativante, optou por simplificar a palavra "mimeses" para "meme", cuja raiz grega remete à ideia de imitação.

O uso predominante desse tipo de discurso digital, também conhecido como "meme de Internet", é caracterizado pela descrição de conceitos por meio de imagens e/ou vídeos com um viés humorístico, que se disseminam pela internet, gerando interações como curtidas, compartilhamentos, ou mesmo reações diversas (Almeida; Cerigatto, 2017).

Esses memes, ao mesmo tempo em que são uma forma de entretenimento, desempenham um papel importante na disseminação de ideias, comportamentos e valores culturais na era digital. Eles se tornaram uma linguagem própria da internet, permitindo a expressão de sentimentos, opiniões e críticas de forma rápida e eficaz, além de contribuírem para a construção da identidade e da comunicação online.

Os Memes de Internet, considerados como "artefatos culturais", são frequentemente criados por usuários do ciberespaço com o objetivo de reinterpretar os acontecimentos da vida cotidiana, eventos midiáticos e discursos de natureza socio-política. Esses gêneros digitais são elaborados e compartilhados por indivíduos na rede digital como uma forma de sátira e crítica social, refletindo uma extensão das brincadeiras e piadas presentes no imaginário popular.

O uso generalizado de memes, especialmente em plataformas como o Instagram, tornou-se uma prática comum, levando à abordagem humorística de uma ampla gama de tópicos e situações (Inocencio; Lopes, 2015).

A utilização de memes está em consonância com a cultura do século XXI, como observado por Area, Martin e Fernández (2012), que é multimodal e, de acordo com Rojo (2012), exige a competência em múltiplos letramentos para atribuir significado. Isso implica que a expressão, produção e distribuição de informações ocorrem através de uma variedade de suportes, incluindo papel e tela de computador, utilizando diversas tecnologias e formatos, como texto escrito, gráficos, linguagem audiovisual e hipertexto (Souza; Santos, 2019).

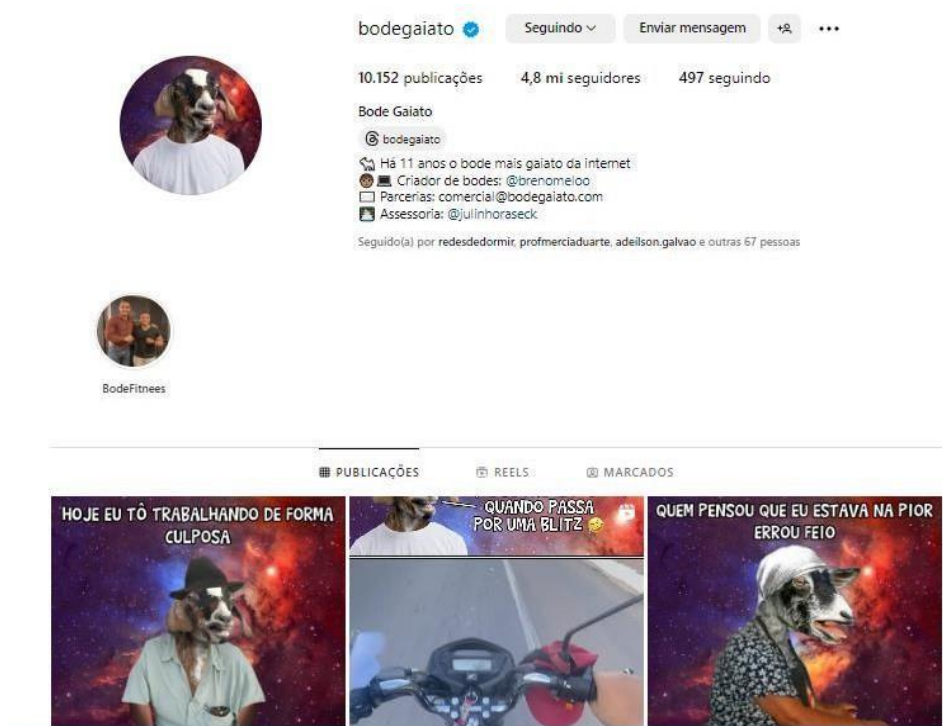
Além da profusão de memes encontrados na internet, que nos alcançam diariamente através de diversos sites e aplicativos de redes sociais, existe também a possibilidade de os próprios alunos e professores criarem memes relacionados a temas específicos, utilizando ferramentas acessíveis como o <https://imgflip.com/memegenerator>. Hoje em dia, a maioria dos estudantes possui dispositivos móveis e utiliza redes sociais para uma ampla variedade de propósitos. Essas plataformas podem ser vistas como extensões da sala de aula, oferecendo aos participantes a oportunidade não apenas de consumir conteúdo, mas também, e principalmente, de produzir informação em uma sociedade contemporânea em rede. Isso permite que os alunos assumam um papel ativo como mediadores interculturais em contextos locais e globais diversificados.

À medida que uma grande parte das atividades humanas é conduzida através da web nos

dias de hoje, os gêneros textuais e discursivos neste ambiente estão passando por mudanças facilitadas por programas específicos do meio virtual. Os gêneros textuais e discursivos que conhecemos estão sendo ajustados e reinventados para atender às demandas comunicativas geradas na internet. Como observado por Araújo (2016), é o ambiente tecnológico que possibilita a manipulação de diversos padrões de gêneros diferentes para a criação de novos formatos.

Os memes publicados na página do Bode Gaiato (que pode ser visualizada na Imagem 01), no Instagram, são exemplos de textos multimodais que podem ser usados para potencializar o complexo processo de ensino-aprendizagem. O Bode Gaiato surgiu há mais de 11 anos na Internet e conta, no Insta, com mais de 4,8 milhões seguidores:

Imagem 01: Página inicial do Bode Gaiato no Instagram.



Fonte: < <https://www.instagram.com/bodegaiato/>>. Acesso em: 09 fev. 2024.

Conforme expresso por Inocencio e Lopes (2015), os memes da internet representam manifestações culturais que vão além de simples imagens ou vídeos compartilhados online. Eles são produtos da criatividade dos usuários, que recriam e reinterpretam elementos do dia a dia, conteúdos midiáticos e até mesmo discursos sociopolíticos. Ao fazer isso, os memes se tornam uma forma contemporânea de expressão, que transcende as fronteiras da mídia digital e se enraíza no tecido social.

Inocencio e Lopes (2015) destacam que os memes não são apenas divertidos ou

efêmeros, mas sim uma evolução das tradições mais antigas de comunicação e humor. Eles refletem e comentam sobre a cultura e os acontecimentos atuais, assim como as brincadeiras, piadas e bordões que sempre fizeram parte do folclore humano. No entanto, ao se adaptarem ao ambiente digital e à velocidade da internet, os memes se transformam em uma espécie de folclore pós-moderno, onde a tradição oral cede lugar para a viralização instantânea.

Essa capacidade dos memes de capturar a essência da cultura contemporânea os torna não apenas objetos de entretenimento, mas também ferramentas poderosas para a análise e crítica social. Eles são veículos para a disseminação de ideias, opiniões e até mesmo movimentos políticos, tudo de forma rápida e acessível a um público global. Assim, os memes se estabelecem como uma parte integral da paisagem cultural moderna, moldando e sendo moldados pelas complexidades do mundo digital em constante evolução.

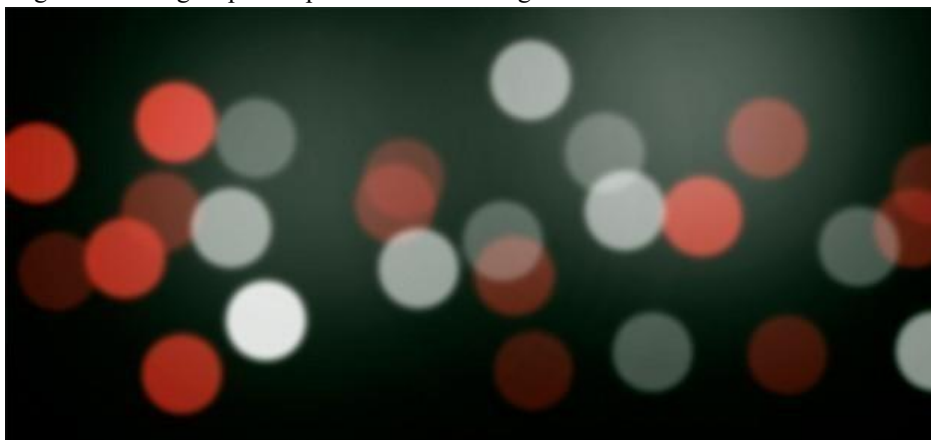
Como destacado por Bueno e Souza (2024), uma das características fundamentais dos memes é a sua habilidade de incorporar elementos de diversos meios de comunicação, como a televisão, por exemplo. Essa prática de incorporação de linguagens de diferentes origens é crucial para a sua composição e disseminação. Nesse contexto, podemos compreender o processo de produção dos memes como uma transmutação dos gêneros textuais e discursivos.

Araújo (2016) destaca que essa transmutação ocorre no ambiente virtual por meio das práticas de *remix* e *mashup*. O *remix* consiste na reutilização de elementos existentes para criar algo original. Um exemplo disso pode ser observado na imagem 04, onde o primeiro quadro tem como plano de fundo um universo, enquanto o último quadro apresenta a tela de congelamento característica da telenovela "Avenida Brasil"³ (Conforme imagem 02 e 03). Essa tela de congelamento, acompanhada de um fundo musical de suspense, era frequentemente utilizada no final de cada capítulo para criar expectativa e antecipação para o próximo desdobramento da trama.

Essa prática de remixagem não apenas demonstra a habilidade dos criadores de memes em reconhecer e reinterpretar elementos culturais diversos, mas também reflete a natureza fluida e adaptável da cultura digital contemporânea. Ao mesclar elementos de diferentes origens, os memes criam um significado e uma nova forma de expressão que ressoa com um público amplo e diversificado.

³ A telenovela brasileira "Avenida Brasil", produzida pela Rede Globo, marcou época durante sua exibição de março a outubro de 2012. Além de se tornar um fenômeno cultural no Brasil, ela conquistou também o público internacional, tornando-se líder de audiência em diversos países ao redor do mundo. Cativou os telespectadores com sua trama envolvente, repleta de reviravoltas, romance e drama. A história acompanha a jornada de vingança de Nina contra sua madrasta, Carminha, em um enredo que explorava temas como amor, traição, ambição e redenção. Para mais detalhes: <http://gshow.globo.com/novelas/avenida-brasil/>

Imagem 02 – Imagem padrão para as cenas de congelamento da Telenovela Avenida Brasil.



Disponível em: <<http://gshow.globo.com/novelas/avenida-brasil/>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

Imagem 03 – Imagem de congelamento com a personagem Carminha, da Telenovela Avenida Brasil.



Disponível em: <<http://gshow.globo.com/novelas/avenida-brasil/>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

Nesse contexto, ocorre uma interessante mescla entre elementos da imagem televisiva e a composição de um texto multimodal apresentado na internet. Essa combinação é evidente no terceiro quadro da imagem 04, onde se percebe a incorporação de elementos visuais típicos da televisão em um formato digital.

Imagem 04: Meme do Bode Gaiato representando uma situação cômica⁴.



Fonte: < <https://www.instagram.com/bodegaiato/>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

Essa prática de mixagem de imagens televisivas para compor conteúdo multimodal na internet ilustra a fluidez e a adaptabilidade das linguagens na era digital. Ao incorporar elementos visuais reconhecíveis da televisão em um contexto online, os criadores de conteúdo são capazes de criar uma experiência híbrida e envolvente para o público.

A análise do meme do perfil do Bode Gaiato (Imagem 04), que aborda a campanha comunitária contra o câncer de próstata, revela um dialogismo complexo, onde elementos da cultura popular e da linguagem da internet são combinados para transmitir uma mensagem importante de saúde.

⁴ Legenda do post: “Bora quebrar esse preconceito, meu fi? 🐐 É só uma dedadazinha de nada e pode salvar sua vida. Dêxa de pantin e cuida em se cuidar, visse? [#NovembroAzul](#)”. Um dos muitos comentários: “Homens queridos deste perfil, eu sei que é só um meme e entendo a vergonha e até o medo de vocês, mas vão ao médico, se cuidem. A cada 38 minutos 1 homem morre por câncer de próstata, que poderia ser diagnosticado e tratado. A vida de vocês TAMBÉM importa /desculpa se eu problematizei o meme haha”.

No primeiro quadro do meme, há uma situação cômica típica dos memes, onde o personagem Bio (no Nordeste é muito comum que pessoas com o nome de Severino sejam chamadas de Bio), representado por um corpo humano com cabeça de bode, está em uma consulta médica para exame de próstata. A pergunta "Dotô, onde eu coloco minha roupa?" é uma forma de descontração, comumente utilizada para aliviar o desconforto em situações médicas delicadas. No entanto, a resposta do médico, também com cabeça de bode, sugerindo que o paciente coloque suas roupas em cima das dele, subverte a expectativa e adiciona um elemento surpreendente e humorístico.

A transição para o segundo quadro, com a imagem em preto e branco e a tela de congelamento da novela "Avenida Brasil" ao fundo, é uma referência à cultura televisiva brasileira. Essa incorporação de elementos da televisão amplia o alcance do meme, pois permite que uma audiência mais ampla, familiarizada com a novela, compreenda e se identifique com a mensagem.

A legenda do post, que acompanha o meme, demonstra uma linguagem coloquial e próxima do público-alvo do perfil. O uso de expressões como "Bora quebrar esse preconceito, meu fi?" e "Dêxa de pantin e cuida em se cuidar, visse?" reforça a ideia de proximidade e empatia com os seguidores. Além disso, a inclusão da hashtag #NovembroAzul contextualiza o meme dentro da campanha de conscientização sobre o câncer de próstata.

A postagem gerou muitos comentários, como é de se esperar de tudo que se posta num suporte de rede social, o que nos permite considerar o Instagram como um ecossistema comunicativo (Xavier, 2023). Para esta ocasião, destacaremos um deles: "Homens queridos deste perfil, eu sei que é só um meme e entendo a vergonha e até o medo de vocês, mas vão ao médico, se cuidem. A cada 38 minutos 1 homem morre por câncer de próstata, que poderia ser diagnosticado e tratado. A vida de vocês TAMBÉM importa /desculpase eu problematizeiomemehaha". O comentário destacado na análise também é importante, pois ressalta a importância da mensagem por trás do meme, mesmo que de forma humorística. A conscientização sobre a importância dos exames de próstata e a prevenção do câncer são prioridades que não devem ser negligenciadas, mesmo em um contexto descontraído como o dos memes. A autora do comentário reconhece a relevância da mensagem, mesmo enquanto reconhece o potencial de controvérsia ou desconforto que o meme pode gerar.

O meme do Bode Gaiato evidencia não apenas a habilidade dos memes de incorporar elementos de diferentes mídias e linguagens, mas também a importância de considerar o contexto e a mensagem subjacente, especialmente quando se trata de questões de saúde pública e conscientização comunitária.

3.2 A MEDIAÇÃO ESTRATÉGICA NA COCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA E PELA LINGUAGEM

Muitos pesquisadores concordam que o processo de ensino-aprendizagem é um fenômeno complexo e interativo, onde a cognição, o contexto e a experiência se entrelaçam de maneira dinâmica. Nesse sentido, os diferentes contextos — social, institucional, instrucional e físico — nos quais alunos e professores se movem e atuam influenciam profundamente suas percepções, pensamentos e formas de compreender o mundo (Souza, 2014).

Em outras palavras, a aprendizagem não é um evento isolado, mas um processo contínuo que é profundamente moldado e mediado pelas interações sociais e pelos ambientes nos quais ocorre. A cognição dos indivíduos se desenvolve em resposta aos estímulos que recebem de seu entorno e das relações que estabelecem, tornando a aprendizagem não apenas um processo interno, mas também uma construção coletiva que reflete a cultura e a dinâmica social em que está inserida.

Na perspectiva sociocultural, especialmente à luz das contribuições de Vigotski e do Círculo de Bakhtin, o papel do professor é central na mediação dos processos de ensino-aprendizagem. Para Vigotski, a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social, através das interações com outros indivíduos, e posteriormente é internalizada pelo sujeito. Nesse sentido, o professor atua como um mediador estratégico, facilitando e orientando a construção de sentidos por parte dos alunos.

A mediação, conforme descrito por Gehlen e Delizoicov (2012, p. 61), “pode ser caracterizada como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por tal elemento”. Esse elemento pode ser tanto uma ferramenta física quanto um artefato cultural, como a linguagem, que serve para intermediar a relação do aluno com o conhecimento. Nesse processo, o professor não apenas transmite informações, mas possibilita que os estudantes construam seu próprio entendimento, incorporando e transformando as informações a partir de suas experiências e contextos socioculturais.

Vieira-Abrahão (2012, p. 5) destaca que a mediação “é considerada o conceito central da teoria sociocultural. É o processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente”. O professor, como mediador, introduz esses artefatos culturais e conceitos, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades cognitivas e sociais mais complexas, o que

lhes permite interpretar e transformar suas realidades.

Segundo Oliveira (2006), fundamentada nas ideias de Vigotski, a relação entre o ser humano e o mundo não é direta, mas é essencialmente mediada. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores são caracterizadas por uma estrutura na qual mediadores

— ou ferramentas auxiliares — se interpõem entre o indivíduo e a realidade ao seu redor. Em outras palavras, nossa interação com o mundo é sempre intermediada por instrumentos e signos que moldam nossa percepção e atuação.

Nesta dissertação, partimos da premissa de que o processo de ensino- aprendizagem pode ser compreendido como uma mediação dialógica. Isso significa que, quando o ensino cria situações de aprendizagem em que os indivíduos podem se engajar em atividades que oferecem experiências diretas no uso de novas ferramentas psicológicas, essas ferramentas podem se transformar em poderosos instrumentos para o desenvolvimento cognitivo e social (Souza, 2014).

Vigotski (2001) identifica dois tipos principais de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Ele define o instrumento como algo que se coloca entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando a capacidade do ser humano de modificar o ambiente. Exemplos disso incluem o machado, que permite cortar madeira com mais eficiência do que as mãos nuas, e recipientes que facilitam o armazenamento de água.

Por outro lado, os signos atuam como mediadores no campo psicológico, ampliando nossas capacidades de resolver problemas, comparar, recordar, relatar e fazer escolhas. Segundo Oliveira (2006, p. 27), “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. Assim, os signos servem como ferramentas internas que aprimoram as funções cognitivas e emocionais, permitindo-nos interagir de forma mais complexa e eficaz com o mundo.

A partir do exposto, podemos afirmar que a mediação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. Um exemplo disso é a memória, que, quando mediada por signos, torna-se muito mais potente do que a memória sem essa mediação. O conceito de mediação em Vigotski está intimamente ligado ao processo de internalização, pois “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Vigotski, 2007, p. 76).

Oliveira (2006) destaca que o uso de marcas externas — como símbolos e ferramentas — gradualmente se transforma em processos internos de mediação, o que Vigotski denomina de internalização. A internalização não é simplesmente a incorporação passiva de conhecimentos

ou habilidades; ao contrário, ela envolve um movimento progressivo do externo para o interno, em que atividades inicialmente mediadas por outras pessoas ou por artefatos culturais passam a ser controladas pelo próprio indivíduo, à medida que ele se apropria e reconstrói esses recursos para regular suas próprias ações (Souza, 2014).

Assim, o processo de internalização é central para a aprendizagem na perspectiva sociocultural, pois representa a transição de uma dependência externa para uma autonomia interna, onde o indivíduo, ao interagir socialmente, internaliza e transforma os instrumentos e signos mediadores, desenvolvendo uma capacidade cada vez maior de agir sobre o mundo de forma independente e consciente.

Na abordagem bakhtiniana, a linguagem é vista como uma prática social dialógica, em que os sentidos são coconstruídos através das interações entre os sujeitos. O professor, nesse contexto, facilita o diálogo, criando espaços para que múltiplas vozes sejam ouvidas e para que diferentes perspectivas sejam exploradas. O processo de coconstrução de sentidos, portanto, é dinâmico e ocorre de forma colaborativa, refletindo a diversidade de experiências e conhecimentos presentes na sala de aula.

A análise e criação de memes, bem como suas postagens em redes sociais, representam uma aplicação concreta dessa teoria da mediação. Memes são exemplos de artefatos culturais contemporâneos que carregam significados complexos, muitas vezes baseados em elementos visuais e textuais que são entendidos coletivamente dentro de um contexto cultural específico. Quando os alunos participam da criação de memes, eles estão engajados em um processo de reinterpretação e ressignificação de conceitos, utilizando uma linguagem que é relevante e acessível para eles.

Esses memes, ao serem compartilhados em redes sociais, podem – com a mediação adequada – se tornar ferramentas de mediação cultural. Eles podem promover a interação entre os alunos e o conteúdo educacional de maneira que é tanto lúdica quanto crítica. Por exemplo, no estudo das relações étnico-raciais na escola, os memes podem ser usados para desafiar estereótipos, promover reflexões sobre preconceitos e estimular discussões sobre inclusão e respeito às diferenças. Através da criação e análise de memes, os estudantes não apenas aprendem sobre questões sociais relevantes, mas também desenvolvem habilidades de pensamento crítico e de comunicação, ao mesmo tempo em que fortalecem sua capacidade de agir sobre o mundo à sua volta.

Dessa forma, o professor, ao incorporar memes e redes sociais em sua prática pedagógica, não só atua como mediador, mas também como facilitador de um ambiente de aprendizagem em que os alunos se tornam agentes ativos na construção de conhecimento e na

transformação de suas realidades sociais. Essa prática pedagógica não só ressoa com as teorias de Vigotski e Bakhtin sobre mediação e linguagem, mas também se adapta ao contexto cultural e tecnológico atual, potencializando os processos de ensino- aprendizagem e o estudo das relações étnico-raciais na escola.

Um conceito essencial para entender os processos de mediação e internalização é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vigotski (2007) define a ZDP como a diferença entre o nível de desenvolvimento real, que se manifesta na capacidade do indivíduo de resolver problemas de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, que se revela na capacidade de resolver problemas com o apoio de um adulto ou em cooperação com colegas mais experientes (p. 97). Ele explica que:

A zona de desenvolvimento proximal refere-se às funções que ainda não estão plenamente desenvolvidas, mas que estão em processo de amadurecimento. Essas funções, que eventualmente se desenvolverão, estão atualmente em um estado inicial, ou embrionário. Pode-se pensar nessas funções como os “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez dos “frutos” já amadurecidos. Enquanto o nível de desenvolvimento real oferece uma visão retrospectiva do progresso mental, a zona de desenvolvimento proximal oferece uma perspectiva do potencial futuro de desenvolvimento (Vigotski, 2007, p. 97-98).

Souza (2014) expande esse conceito, afirmando que a ZDP pode ser entendida como a diferença entre o que uma pessoa é capaz de realizar de forma independente e o que pode alcançar ao trabalhar em colaboração com outros ou com um mediador mais experiente. Citando Johnson (2009), Souza argumenta que, ao reconhecer a ZDP como uma dimensão multidimensional e dinâmica, e como um espaço de potencial crescimento, é crucial fornecer aos alunos instrumentos de mediação que sejam estratégicos e adequados, em vez de instrumentos rígidos ou arbitrários. No entanto, isso é um desafio nas escolas, onde “os instrumentos de mediação disponibilizados para os professores tendem a ser formalizados (como livros didáticos), fixos (técnicas educacionais específicas) e rotinizados (normas escolares)” (Souza, 2014, p. 20).

Nesse contexto, a ZDP não é apenas um conceito teórico, mas um guia prático para o desenvolvimento de estratégias educacionais que promovam o crescimento cognitivo e social dos alunos. Ela sugere que a aprendizagem mais eficaz ocorre quando os educadores conseguem identificar as necessidades emergentes dos alunos e oferecer apoio que esteja alinhado com o nível de desenvolvimento em que esses alunos se encontram. Isso exige uma abordagem pedagógica flexível e responsiva, que reconheça as múltiplas dimensões da aprendizagem e esteja preparada para adaptar os instrumentos de mediação às necessidades específicas de cada

contexto educacional. Assim, ao invés de se basear em métodos padronizados, o ensino deve ser ajustado às características e ao potencial de desenvolvimento de cada aluno, utilizando a ZDP como uma bússola para orientar o processo de ensino-aprendizagem rumo a um desenvolvimento mais pleno e significativo.

3.3 AS REDES SOCIAIS COMO POTENCIAIS MEDIADORAS DE PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Diante da presença das mídias na vida cotidiana dos alunos, é imperativo que repensemos nossa abordagem em relação ao uso dessas ferramentas no ambiente escolar. As redes sociais, em particular, emergem como potenciais mediadoras nos processos de ensino-aprendizagem, proporcionando uma nova perspectiva tanto para os estudantes quanto para os professores.

É fundamental reconhecer que os alunos estão cada vez mais imersos nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), sendo essas ferramentas não apenas atuais, mas também úteis quando utilizadas de maneira adequada dentro do contexto educacional.

Ao incorporar as redes sociais como recursos pedagógicos, podemos não apenas aproveitar o interesse e a familiaridade dos alunos com essas plataformas, mas também criar oportunidades para uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e contextualizada. Os estudantes podem ser incentivados a colaborar, compartilhar conhecimento e participar ativamente do processo de aprendizagem, enquanto os professores podem explorar novas formas de engajar os alunos e enriquecer o ambiente de sala de aula.

Dessa forma, ao adotarmos uma postura mais aberta e criativa em relação ao uso das redes sociais na educação, podemos transformar essas ferramentas digitais em verdadeiros aliados no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Neste cenário, explorar as amplas possibilidades proporcionadas pela internet, por meio de diversos programas e projetos, torna-se essencial para promover um desenvolvimento mais eficaz das habilidades dos alunos que utilizam uma variedade de ferramentas midiáticas. Isso não apenas facilita uma interação mais significativa entre professores e estudantes, mas também torna os momentos em sala de aula ainda mais estimulantes e envolventes.

Ao conhecer e utilizar as múltiplas facetas da internet, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e personalizadas, adaptando-se às necessidades e interesses individuais dos alunos. Essa abordagem permite uma maior flexibilidade no

processo de ensino, incentivando a autonomia e a criatividade dos estudantes.

Além disso, a integração de diversas mídias e recursos digitais no ambiente educacional abre espaço para uma variedade de atividades interativas, colaborativas e práticas, que promovem uma aprendizagem mais ativa e significativa. Os alunos são incentivados a explorar, experimentar e criar, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais participativo e estimulante.

Assim, ao aproveitar as inúmeras oportunidades oferecidas pela internet e pelas mídias digitais, os educadores podem transformar as salas de aula em espaços verdadeiramente inspiradores, onde o aprendizado é uma jornada envolvente e enriquecedora para todos os envolvidos.

É amplamente reconhecido na área da educação que o professor aprende constantemente com sua prática e, por sua vez, ensina com base no que aprendeu. Em outras palavras, sua aprendizagem é um processo contínuo, alimentado pela pesquisa, pelo ato de ensinar e pela própria experiência de aprendizado. Contudo, para garantir uma integração mais efetiva dos professores com as mídias digitais, as secretarias de educação em níveis estadual e municipal têm promovido programas de formação continuada, focados na capacitação para o uso dessas ferramentas, além de fornecerem notebooks e acesso à internet nas escolas.

Essa iniciativa tem facilitado uma maior familiaridade e engajamento dos professores com as mídias digitais, promovendo uma integração mais fluida e eficiente dessas tecnologias no dia a dia educacional. É importante que o professor se lembre-se de que ele é o principal autor de sua prática pedagógica, possuindo autonomia e autoridade para adaptá-la conforme necessário.

Estar aberto a esse processo formativo significa compreender claramente que a relação pedagógica é marcada por uma série de elementos imprevisíveis e dinâmicos, tais como diálogos inesperados, convergências surpreendentes, embates intensos, sutis resistências, frustrações e surpresas. Nenhum manual escolar pode abranger totalmente essa complexidade e imprevisibilidade.

É consenso que a formação de um educador só pode ser verdadeiramente eficaz quando surge do encontro entre teoria e prática, da reflexão sobre a própria prática pedagógica e da constante reavaliação e ajuste das abordagens utilizadas. Essa jornada de autodescoberta e aprimoramento contínuo, conforme observado por Nunes (2000), é fundamental para a construção de uma prática educativa cada vez mais significativa e eficaz.

Dessa forma, os professores têm a oportunidade de se reinventarem diariamente por meio da reflexão sobre sua prática pedagógica, da avaliação contínua de seu papel como facilitadores da aprendizagem e da constante busca por aprimoramento e inovação em sua didática. Isso inclui o processo de familiarização e integração de recursos midiáticos em suas estratégias de ensino.

3.3.1 O *Instagram* como suporte para rede social

Recuero (2016) fundamenta suas análises no pensamento de Jürgen Habermas ao abordar que o Instagram, embora comumente categorizado como uma "rede social", é, na verdade, considerado um suporte para a rede social. Essa distinção ressoa com a perspectiva habermasiana de que a verdadeira essência de uma rede social reside nos seres humanos que a compõem, sugerindo que o Instagram, por si só, é apenas uma ferramenta que facilita as interações dentro dessa rede formada pelos indivíduos.

O *Instagram*, uma das redes sociais mais populares do mundo, foi criado por Kevin Systrom e Mike Krieger e lançado em outubro de 2010. Inicialmente, a plataforma era exclusiva para usuários de dispositivos iOS⁵, mas logo se expandiu para Android⁶ e, posteriormente, para outras plataformas. A ideia inicial por trás do *Instagram* era oferecer uma plataforma simples e intuitiva para compartilhar fotos. O nome "Instagram" é uma combinação de "instant" (instantâneo) e "telegram" (telegrama), refletindo a ênfase na rápida captura e compartilhamento de momentos visualmente interessantes.

Desde sua criação, o *Instagram* passou por diversas transformações e adicionou uma série de recursos, expandindo suas funcionalidades. Uma das mudanças mais significativas foi a introdução das *Stories* em 2016, permitindo aos usuários compartilhar fotos e vídeos que desaparecem após 24 horas, uma funcionalidade originalmente popularizada pelo concorrente Snapchat.

Além disso, a plataforma incorporou o IGTV em 2018, uma plataforma de vídeo vertical de longa duração, competindo diretamente com outras plataformas de compartilhamento

⁵ Dispositivos iOS referem-se a uma linha de produtos eletrônicos desenvolvidos pela Apple Inc., que operam no sistema operacional iOS. Esses dispositivos incluem iPhones, iPads e iPod Touch.

⁶ O sistema operacional Android é um software desenvolvido pela Open Handset Alliance, liderada pelo Google. Ele é utilizado em uma ampla gama de dispositivos móveis, como smartphones, tablets, smart TVs e outros dispositivos eletrônicos. O Android é reconhecido por sua natureza de código aberto, o que permite a personalização por fabricantes de dispositivos e desenvolvedores independentes. Sua flexibilidade, ampla oferta de aplicativos na Google Play Store e a diversidade de dispositivos que o utilizam fazem do Android uma das plataformas móveis mais populares e versáteis do mundo.

de vídeo. A introdução de funcionalidades como *Reels*, que permite a criação de vídeos curtos, também demonstra a constante adaptação do *Instagram* às tendências e preferências do seu público.

Funcionalidades Principais:

Compartilhamento de Fotos e Vídeos: A funcionalidade principal do Instagram é o compartilhamento de fotos e vídeos. Os usuários podem aplicar filtros, adicionar legendas e geolocalização antes de publicar.

Stories: Uma característica distintiva do Instagram, as Stories permitem que os usuários compartilhem momentos efêmeros que desaparecem após 24 horas. Isso promove uma experiência mais imediata e autêntica.

IGTV: Uma plataforma para vídeos mais longos, o IGTV permite que os usuários compartilhem conteúdo de formato mais extenso, ideal para criadores de conteúdo e empresas.

Reels: Inspirado em outras plataformas de mídia social, os Reels possibilitam a criação de vídeos curtos e criativos, muitas vezes com efeitos especiais e música.

Explorar e Hashtags (#): Os usuários podem explorar conteúdo com base em seus interesses usando a função "Explorar". As hashtags são amplamente utilizadas para categorizar e descobrir conteúdo relevante.

Interação Social: O Instagram oferece recursos de interação social, como curtidas, comentários, compartilhamentos e mensagens diretas, promovendo a comunicação entre os usuários.

O Instagram evoluiu de uma plataforma simples de compartilhamento de fotos para uma rede social abrangente, incorporando uma variedade de recursos para atender às demandas e preferências em constante mudança dos usuários. Sua influência na cultura digital é inegável, transformando a maneira como as pessoas compartilham e consomem conteúdo visual on-line.

Recuero (2016) utiliza os conceitos de Boyd (2010) para descrever as redes sociais como ambientes híbridos, nos quais características do suporte das trocas comunicativas se mesclam aos atributos de espaços públicos. Nesse contexto, o Instagram emerge como uma plataforma midiática que sustenta, de maneira simultânea, interações típicas de grupos sociais, enquanto as altera e amplifica. As interações no Instagram, marcadas por uma combinação de elementos verbais e não verbais, se aproximam da dinâmica da conversação oral, mas também apresentam distinções notáveis. Recuero (2016) destaca que:

Nos sites de rede social, essas características ampliam-se na medida em que as características do suporte as influenciam (...). Compreendem a capacidade de a mensagem ser rapidamente difundida e ampliar a sua visibilidade, escalando seu

alcance (escalabilidade); a presença e permanência das mensagens publicadas no ciberespaço (persistência); a fácil reprodução dessas mensagens (reprodutibilidade) e, finalmente, a possibilidade de essas mensagens serem buscadas, encontradas e recuperadas por sistemas de busca (“buscabilidade”) (Recuero, 2016, p. 19).

A citação de Recuero (2016) destaca as características dos sites de redes sociais, como o Instagram, e como eles se tornam espaços híbridos, combinando elementos do suporte das trocas comunicativas com atributos de espaços públicos. Essa abordagem ressalta a natureza única dessas plataformas, que não apenas reproduzem interações típicas de grupos sociais, mas as transformam e amplificam.

A partir de Recuero (2016), **podemos destacar como algumas características dos sites de redes sociais:**

1. **Hibridismo Verbal e Não Verbal:** Os sites de redes sociais, como o Instagram, apresentam uma mescla de comunicação verbal e não verbal. As interações nesses espaços aproximam-se da conversação oral, permitindo a expressão através de palavras, mas também incorporam elementos visuais, como fotos e vídeos, ampliando a gama de expressões e formas de comunicação.
2. **Escalabilidade:** Uma característica fundamental é a capacidade de as mensagens serem rapidamente difundidas e ampliarem sua visibilidade. A natureza viral das redes sociais permite que informações se espalhem rapidamente entre os usuários, alcançando uma audiência significativamente maior do que nas interações face a face.
3. **Persistência:** As mensagens publicadas nas redes sociais têm presença e permanência no ciberespaço. Ao contrário das conversas orais que podem ser esquecidas com o tempo, as postagens nas redes sociais permanecem acessíveis por um período prolongado, proporcionando uma documentação contínua das interações e eventos.
4. **Reprodutibilidade:** A facilidade de reprodução das mensagens é outra característica marcante. Conteúdos compartilhados podem ser replicados e redistribuídos de maneira rápida e eficiente, permitindo que as informações se espalhem em múltiplas direções e alcancem diversos públicos.
5. **Buscabilidade:** As mensagens nas redes sociais podem ser buscadas, encontradas e recuperadas por meio de sistemas de busca. Essa característica contribui para a formação de um registro digital duradouro, permitindo que usuários recuperem informações antigas e estabeleçam conexões entre eventos ao longo do tempo.

Essas características, conforme destacadas por Recuero (2016), não apenas definem a natureza dos espaços de redes sociais, mas também influenciam a dinâmica das interações sociais online. A escalabilidade, persistência, reprodutibilidade e buscabilidade moldam a forma como

as mensagens são criadas, disseminadas e lembradas, contribuindo para a complexidade e a riqueza desses ambientes digitais.

Conforme delineado anteriormente, nos domínios dos sites de redes sociais, as mensagens têm a capacidade de se espalhar, serem percebidas e replicadas de maneira instantânea. Essa realidade viabiliza a disseminação veloz de qualquer informação para uma audiência abrangente em um tempo extraordinariamente curto. Este fenômeno destaca não apenas a velocidade com que as mensagens circulam, mas também a eficácia dessas plataformas na promoção da rápida propagação de conteúdos diversos, tornando-se uma ferramenta poderosa para compartilhar ideias, notícias e perspectivas em escala global. O alcance expedito dessas mensagens, impulsionado pela dinâmica viral das redes sociais, ressalta a importância e o impacto significativo dessas plataformas na comunicação contemporânea.

3.3.2 A Origem e o Funcionamento da Profissão Analista de Redes Sociais

O surgimento da profissão de Analista de Redes Sociais está profundamente enraizado na rápida expansão e popularização das redes sociais na última década. À medida que plataformas como Facebook, Twitter, Instagram e LinkedIn ganhavam destaque, empresas e organizações perceberam a necessidade de compreender e gerenciar sua presença online de maneira estratégica. Isso levou à criação de uma função especializada: o Analista de Redes Sociais ou Social Media (Sebrae, 2023).

No início, as redes sociais eram vistas principalmente como ferramentas de comunicação e interação social. No entanto, à medida que seu impacto nas atividades comerciais e na reputação das marcas se tornava mais evidente, surgiu a necessidade de profissionais dedicados a analisar, interpretar e otimizar a presença online de empresas e indivíduos.

Funções e Responsabilidades:

Segundo informações do Sebrae (2023), os Analistas de Redes Sociais desempenham um papel crucial na gestão da imagem online e na construção de estratégias de engajamento. Suas responsabilidades abrangem uma variedade de áreas, incluindo:

Análise de Dados: Coleta e interpretação de dados provenientes das interações nas redes sociais. Isso inclui métricas como alcance, engajamento, sentimentos dos usuários e tendências.

Estratégias de Conteúdo: Desenvolvimento de estratégias de conteúdo que envolvam o

público-alvo, promovam a marca e alcancem objetivos específicos.

Gerenciamento de Crises: Identificação e resposta a situações de crise, mitigando impactos negativos na reputação online da empresa.

Monitoramento da Concorrência: Acompanhamento das atividades online dos concorrentes para ajustar estratégias e identificar oportunidades.

Colaboração com Outros Departamentos: Interação com equipes de marketing, relações públicas e atendimento ao cliente para garantir consistência e eficácia nas mensagens transmitidas.

Inovação e Tendências: Permanecer atualizado sobre as últimas tendências, ferramentas e algoritmos nas redes sociais para manter a estratégia relevante e eficaz.

Habilidades e Competências:

A partir de um compilado de sites de internet, observamos que, para desempenhar efetivamente suas funções, os Analistas de Redes Sociais precisam possuir habilidades multidisciplinares, como:

1. **Análise de Dados:** Capacidade de interpretar dados e transformá-los em insights acionáveis.
2. **Compreensão do Público:** Entendimento profundo do público-alvo e de suas preferências.
3. **Criatividade:** Capacidade de desenvolver conteúdo envolvente e inovador.
4. **Comunicação Efetiva:** Habilidade para transmitir mensagens claras e coerentes.
5. **Gestão do Tempo:** Capacidade de gerenciar várias tarefas simultaneamente.
6. **Adaptabilidade:** Prontidão para se adaptar a mudanças nas tendências e algoritmos das redes sociais.

Na contemporaneidade, o avanço tecnológico e a ascensão das redes sociais têm redefinido significativamente a paisagem educacional. Este contexto desafia os educadores a se tornarem proficientes em métodos de ensino inovadores, onde a integração das redes sociais se destaca como uma ferramenta poderosa. No âmbito da Educação Física Escolar, a abordagem do professor-pesquisador como um analista de redes sociais torna-se fundamental, promovendo o entendimento das crenças dos alunos e direcionando estratégias de ensino eficazes.

A Educação Física desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento físico, social e emocional. O mapeamento de crenças dos alunos em relação ao componente curricular é essencial para o professor

compreender as percepções, expectativas e experiências prévias que moldam a sua abordagem à Educação Física. As redes sociais, como espaços virtuais de interação, oferecem uma plataforma valiosa para compartilhamento de dados qualitativos e observações a respeito das crenças dos alunos.

Ao adotar uma postura de analista de redes sociais, o professor-pesquisador pode empregar métodos inovadores de pesquisa, como análise de sentimentos em comentários e compartilhamentos, identificação de padrões de interação e identificação de tópicos recorrentes nas conversações online. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das atitudes dos alunos em relação à Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais alinhadas com suas perspectivas e necessidades.

O planejamento de postagens nas redes sociais torna-se uma extensão natural do mapeamento de crenças, permitindo ao professor-pesquisador criar conteúdo educativo que ressoe com os alunos. A análise contínua das interações online fornece *insights* sobre os temas que despertam maior interesse e engajamento, orientando a seleção de conteúdos relevantes para o ambiente virtual.

Além disso, o professor-pesquisador pode utilizar as redes sociais como meio de comunicação direta com os alunos, promovendo a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento. Por meio de postagens reflexivas, desafios práticos e discussões online, é possível ampliar as possibilidades de aprendizagem, promovendo uma abordagem inovadora e integradora da Educação Física Escolar.

Dessa forma, esta dissertação busca explorar a rica interseção entre a pesquisa educacional, a prática docente e o uso das redes sociais, contribuindo para a formação de professores mais adaptados às demandas da sociedade digital e capazes de promover uma Educação Física Escolar relevante e significativa.

3.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao longo deste capítulo enfatizamos a importância da mediação pedagógica e o uso de recursos multimodais no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental reconhecer que a integração de diversas mídias e recursos digitais no ambiente educacional transforma a sala de aula em um espaço dinâmico e interativo, onde os alunos são incentivados a explorar e criar. Essa abordagem promove uma aprendizagem mais ativa e significativa, alinhando-se às teorias de Vigotski sobre a mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que enfatizam a importância das interações sociais na construção do conhecimento.

Além disso, as redes sociais emergem como ferramentas poderosas para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem. Elas oferecem novas oportunidades para a interação dialógica entre alunos e professores, permitindo que ambos atuem como analistas de textos multimodais, como memes, que refletem expressões culturais contemporâneas. Essa prática não apenas enriquece o conteúdo abordado, mas também torna o aprendizado mais relevante e conectado à realidade dos alunos, especialmente no que diz respeito às relações étnico-raciais.

A mediação estratégica, conforme discutido, é essencial para a coconstrução de sentidos na linguagem. O professor, ao atuar como mediador, facilita a internalização do conhecimento, promovendo um ambiente onde os alunos se tornam agentes ativos na construção de suas realidades sociais. Essa abordagem é particularmente importante no contexto das relações étnico-raciais, pois permite que os alunos reflitam criticamente sobre suas identidades e as dinâmicas sociais que os cercam.

Por fim, ao adotar uma postura de analista de redes sociais, o professor-pesquisador pode desenvolver estratégias pedagógicas mais alinhadas com as necessidades e interesses dos alunos, promovendo uma Educação Física Escolar que seja não apenas relevante, mas também significativa e inclusiva. Essa interseção entre pesquisa educacional, prática docente e uso de redes sociais é crucial para formar educadores que estejam preparados para enfrentar os desafios da sociedade digital e promover uma educação crítica e responsiva.

Este capítulo reafirma a importância da mediação pedagógica e do uso de textos multimodais na educação, destacando como essas práticas podem contribuir para a formação de um ambiente escolar mais inclusivo e consciente das relações étnico-raciais, promovendo uma educação que valorize a diversidade e a construção coletiva do conhecimento.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

(...) a escola é o lugar do som, mas um som que muitas vezes aponta para o silêncio que ali é imposto ou, pelo menos, exigido. A escola não silencia porque, como lugar do som, seu silêncio é denunciador, é produtor de sentido. [...] a escola é o (...) lugar em que as palavras e as ações se inscrevem, desde a desordem, em novas ordens, de saber, de poder, de querer, de poder, de gostar, de procurar, de sonhar, de sofrer. (Eizirik e Comerlato, 1995, p. 114).

Na tessitura do ambiente escolar, o som reverbera como uma sinfonia complexa, ecoando não apenas como uma manifestação física, mas como um veículo de significado e poder. Em sua natureza multifacetada, a escola não é apenas um espaço onde o som ressoa, mas um cenário onde o silêncio assume uma presença igualmente marcante, muitas vezes imposto ou demandado. Contudo, essa aparente quietude não é mero vazio acústico; ao contrário, é um silêncio que fala, que ecoa verdades e nuances sutis da dinâmica educacional.

Eizirik e Comerlato (1995) destacam que a escola, enquanto epicentro do aprendizado e da interação humana, é o palco onde as palavras e ações se entrelaçam em uma teia complexa de significados. Nesse espaço, desde o aparente caos até a mais sutil manifestação, novas ordens emergem, moldando não apenas o conhecimento adquirido, mas também as relações de poder, aspirações individuais e coletivas, e os próprios desejos e sonhos dos envolvidos. É um terreno fértil onde se planta não apenas o saber, mas também as sementes do querer, do buscar, do idealizar, e até mesmo do enfrentar as adversidades.

Portanto, a escola não é apenas um local de compartilhamento de informações, mas um espaço onde se forjam identidades, onde as vozes se entrelaçam e os silêncios falam volumes. Esta pesquisa se propõe a adentrar esse intrincado universo sonoro e silencioso da educação, explorando suas nuances e revelando suas implicações no processo formativo dos indivíduos.

A busca por compreensão e explicação dos fenômenos sociais e culturais tem sido uma constante na história humana, substituindo, ao longo do tempo, explicações míticas ou de intervenção divina por abordagens mais fundamentadas e críticas (Machado, 2007). Nesse sentido, esta dissertação se propõe a aprofundar o entendimento das relações étnico-raciais no contexto escolar, explorando particularmente as experiências de mediação com textos multimodais nas aulas de Educação Física. O estudo busca responder a questões como: de que forma as relações étnico-raciais se manifestam nessas aulas em uma escola pública estadual do interior do Rio Grande do Norte? E como a mediação por meio de textos multimodais pode promover um ambiente escolar mais inclusivo e consciente em relação às questões raciais? Esses questionamentos visam contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais

inclusivas e capazes de dialogar com a diversidade racial e cultural presente na escola.

No cotidiano escolar, o docente se depara com inúmeras objeções e imposições vinculadas as crenças dos integrantes da comunidade escolar. Essas crenças são socialmente construídas e buscam concretizar suas projeções frente a função e competência do fazer docente, impedindo-o de dedicar-se parte de seu tempo as observações sobre sua prática.

Os desafios surgem sem haver um registro dos acontecimentos incorporando-os a acontecimentos corriqueiro do ambiente escolar. As crenças influenciam nas atividades associadas ao ensino e a aprendizagem, desempenham um papel importante na orientação, percepção da realidade e comportamento dos professores (Oliveira, 2015, p. 22).

4.1 O TIPO DE PESQUISA

A dinâmica da pesquisa envolve o processo de construção, desconstrução e reconstrução dos conhecimentos. No entanto, ressaltamos que o conhecimento não é algo estático e imutável. A desconstrução de conhecimento ocorre quando começamos a questionar e analisar as suposições e crenças estabelecidas, desafiando as ideias pré- concebidas. Na reconstrução do conhecimento pode envolver a criação de novos modelos explicativos, teorias revisadas e abordagens inovadoras para entender e explicar um determinado fenômeno.

Do ponto de vista da natureza ou finalidade, nossa pesquisa é aplicada, pois busca gerar conhecimento para a aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. No que concerne à forma de abordar o problema, optamos pela investigação qualitativa de cunho etnográfico. Nossa pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico, pois lança mão da etnografia que, etimologicamente, é compreendida como descrição cultural e, conforme nos apresenta André (1995), possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla de uma unidade complexa com a escola e suas práticas.

Pesquisadores da área destacam que uma característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não necessariamente no nos resultados. Dessa forma, André (1995) aponta como perguntas geralmente feitas nesse tipo de pesquisa “O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?” (p. 29).

Diante do exposto, buscamos, nesta pesquisa, compreender como as pessoas percebem o mundo e significam sua vida a partir de suas crenças. Dessa forma, crenças são entendidas como condicionadas situacionalmente, já que representam momentos específicos da vida dos

participantes da pesquisa relacionados com suas interpretações sobre sua experiência.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, iniciamos com a pesquisa bibliográfica, que consistiu no levantamento bibliográfico com a intenção de entrar em contato com parte considerável do que foi produzido a respeito da Educação Física Escolar, seus documentos oficiais e as crenças a respeito dos processos de ensinar e aprender componentes curriculares na escola pública de educação básica.

Após a pesquisa bibliográfica, iniciamos os trabalhos de campo, com a observação seguida da entrevista dos participantes. André (1995) ressalta que a investigação qualitativa de cunho etnográfico pressupõe o envolvimento do pesquisador com o grupo selecionado para a pesquisa e gera a obtenção de grande quantidade de dados descritivos do grupo observado. Nesta modalidade investigativa, a observação se configura como a principal fonte de geração de dados.

Para se classificar uma pesquisa educacional como etnográfica é necessário levar em consideração algumas características, as quais corresponderam as características desta pesquisa, sendo elas: “em primeiro lugar quando ela faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (André, 1995, p. 29).

André (1995) destaca que, em pesquisas de caráter participante, a permanência do pesquisador no contexto investigado pode ser bastante extensa, variando de algumas semanas a meses ou até anos, conforme a necessidade de compreender profundamente o ambiente e os fenômenos estudados. Nesse estudo, o professor-pesquisador é efetivo na rede pública estadual do Rio Grande do Norte e já trabalha na escola e na turma escolhidas para a pesquisa, caracterizando, assim, uma pesquisa participante voltada à descoberta de novos conceitos, relações e formas de compreensão da realidade (André, 1995).

4.2 CONTEXTO

Nosso estudo teve como lócus a Escola Estadual Carlos Gomes, instituição pública pertencente à rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, situada na Rua São José, 101, no município de Montanhas-RN. Desde a sua fundação em 1935, a escola desempenha um papel central na educação da comunidade, sendo a escola mais antiga ainda em funcionamento na cidade. Em termos de infraestrutura, a escola conta com cinco salas de aula, uma biblioteca, secretaria/diretoria, pátio, dois banheiros e uma cozinha, mas carece de um espaço próprio para atividades práticas de Educação Física, que são realizadas no Ginásio Municipal Poliesportivo

"O Pilãozão", localizado a cerca de 600 metros da escola. Para facilitar a organização escolar, essas aulas ocorrem em contraturno.

A Imagem 05 apresenta a localização da cidade de Montanhas no mapa do estado, destacando-a como uma cidade pequena e do interior, e a Imagem 06 mostra a fachada modesta da escola, reforçando a simplicidade de sua estrutura e a ausência de quadra esportiva.

Imagem 05: Localização da cidade de Montanhas no mapa do Rio Grande do Norte.



Fonte: google imagens.

Imagem 06: Escola estadual Carlos Gomes.



Fonte: acervo do autor.

Atualmente, a Escola Estadual Carlos Gomes possui 210 estudantes matriculados, atendendo do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental (Anos Finais) e oferecendo educação de jovens e adultos (EJA) conforme o último levantamento do Censo Escolar (2022). Os alunos são majoritariamente provenientes da zona rural e apresentam um perfil socioeconômico baixo. A maioria de suas famílias depende de fontes de renda como benefícios sociais, agricultura de subsistência, pecuária e, principalmente, o trabalho sazonal no corte de cana-de-açúcar. Este último, cujo ciclo de colheita ocorre entre outubro e abril, impacta diretamente a frequência escolar de alguns alunos, especialmente os que apresentam distorção idade-ano, entre 16 e 18 anos, que deixam de frequentar as aulas de forma regular. Essa evasão ocorre devido às alterações na organização da rotina familiar, necessária para garantir a subsistência por meio do trabalho e manutenção da renda familiar.

Esse contexto socioeconômico e estrutural molda o cotidiano escolar e influencia o planejamento pedagógico, tornando a adaptação das aulas de Educação Física no espaço público uma estratégia crucial para manter a educação física no currículo dos alunos e, ao mesmo tempo, responder às demandas da comunidade escolar.

4.3 ETAPAS DA PESQUISA

Para melhor compreensão do contexto estudado a trajetória desse estudo está dividida em quatro momentos distintos sintetizados e detalhados a seguir. O primeiro momento consistiu em uma pesquisa bibliográfica e documental, almejando o levantamento de documentos oficiais e produções complementares a respeito do tema em tela.

No segundo momento, realizamos as observações do contexto participante da pesquisa. A observação do contexto pesquisado e dos participantes. Foram realizadas anotações em diário de campo a fim de entender os eventos como uma unidade de análise das interações escolares dos participantes da pesquisa em um determinado período da aula de educação física.

O terceiro momento consistiu na aplicação de questionário para 170 alunos; neste questionário as perguntas objetivaram levantar dados iniciais, a fim de traçar um perfil dos alunos, além de abordar perguntas relacionadas a crenças quanto a descrição, objetividade e vivências nas aulas de educação física escolar.

Dentro dessa perspectiva procedimental; Bauer e Gaskell (2017) descrevem que a preparação e planejamento da entrevista não se dá de maneira ingênua, no entanto, é importante a preparação, planejamento e seleção dos entrevistados, pois é fundamental que o pesquisador desenvolva um referencial teórico orientará a investigação, sempre tendo os objetivos da

pesquisa como guia primordial.

A escolha pelos alunos do 9.º ano, tanto do turno matutino quanto do vespertino, foi motivada pela possibilidade de que esses estudantes oferecessem um panorama mais consistente e aprofundado sobre suas vivências na educação física escolar. Por estarem finalizando o ensino fundamental, eles acumulam uma experiência significativa nas práticas pedagógicas de educação física ao longo dos anos, o que permite reflexões mais maduras e críticas sobre o papel dessas aulas em sua formação. Dessa forma, a participação desses alunos contribui de maneira valiosa para a compreensão dos impactos e percepções das atividades de educação física no contexto escolar.

No quarto momento foram realizadas atividades com os alunos utilizando textos multimodais, como memes e um documentário, promovendo a elaboração e o debate conjunto sobre possibilidades de intervenções pedagógicas. Essas atividades buscaram desenvolver estratégias que permitissem a (re)construção crítica do contexto investigado. Com isso, os alunos tiveram oportunidades de refletir e transformar suas crenças sobre questões étnico-raciais, ampliando sua compreensão e valorização da diversidade. Esse processo também potencializou o ensino e a aprendizagem na educação física escolar, promovendo um ambiente mais inclusivo e reflexivo.

Após as discussões, foram elaboradas estratégias para trabalhar a possível reconstrução de crenças sobre as relações étnico-raciais, visando à disseminação de conhecimentos entre os alunos e demais membros da comunidade escolar. Como parte dessas estratégias, criou-se um perfil na rede social Instagram para compartilhar produções realizadas no ambiente educacional, promovendo um espaço de reflexão e diálogo sobre o tema.

Nosso projeto de pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética e foi aprovado, sob parecer n.º 6.194.423, emitido em 21/07/2023, e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 70666023.5.0000.5187

4.4 DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O desenvolvimento do questionário foi realizado a partir das atividades desenvolvidas nas aulas de educação física que usaram a temática *educação física e as práticas corporais diversificadas* no 9.º ano matutino e vespertino. Nessa aula foi solicitada a apresentação das opiniões dos alunos quanto à descrição, objetivos e vivência das aulas de educação física. O resultado dessa atividade foi a seleção de alternativas que fizeram parte das perguntas presentes

no questionário.

Através do questionário podemos definir um conjunto de perguntas, que obedecem a uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever. O questionário pode ser aplicado para que um povo seja conhecido em suas crenças, conhecimentos, representações e informações pontuais ou para questões a respeito do meio em que vivem (Miranda, 2020).

Inicialmente, foi apresentada a objetividade da pesquisa e encaminhamento do Termo de Assentimento- TA, por se tratarem de alunos menores de idade, após o retorno dos termos assinados pelos responsáveis foi realizada a aplicação do questionário.

No estudo as respostas do questionário foram obtidas de 170 alunos (100%), que apresentam idade média de 14,8 anos; sendo 40 alunos (23,5%) dos 6º anos; 40 alunos (23,5%) do 7º ano; 47 alunos (27,6%) do 8º ano e 43 alunos (25,4%) do 9º ano.

Quanto as suas **identidades de gênero** 96 alunos (57%) do gênero feminino; 73 alunos (42,5%) do gênero masculino e 1 aprendente (0,55%) se identifica como Não- binário. Com relação a **identificação étnico-racial**; 69 alunos (40,5%) se identificam como pardos, 53 alunos (31,1%) como pretos, 39 alunos brancos (22,9%) e 9 alunos (5,5%) indígenas. Essas informações sobre a identidade de gênero e étnico-racial dos alunos são fundamentais para uma pesquisa de mestrado profissional em educação, especialmente no que tange às relações étnico-raciais na escola. A diversidade de identidades de gênero e etnias refletida na amostra de 96 alunos, com uma predominância de alunos do gênero feminino (57%) e a presença de um estudante não-binário (0,55%), oferece um ponto de partida valioso para analisar como questões de gênero e identidade étnico-racial podem influenciar o ambiente escolar e os processos de aprendizagem. Além disso, a distribuição das identidades étnico-raciais, com 40,5% dos alunos se identificando como pardos, 31,1% como pretos, 22,9% como brancos e 5,5% como indígenas, proporciona uma base rica para investigar como a diversidade étnica é abordada nas interações e práticas pedagógicas. A análise dessa diversidade pode contribuir para a compreensão das dinâmicas de inclusão, resistência e discriminação no contexto escolar, oferecendo dados relevantes para promover práticas educacionais mais equitativas e sensíveis às especificidades de cada grupo.

Para aprofundamentos de resultados e coerência frente aos objetivos da pesquisa, utilizamos da entrevista semiestruturada como instrumento que permite uma maior característica interacional com o pesquisado. De acordo com Marconi e Lakatos (2014, p.280) como uma forma de conhecer o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos.

A entrevista semiestruturada, portanto, é um importante instrumento de coleta de dados para a pesquisa qualitativa, isto porque seu caráter mais flexível e passível de trocas permite ao/a investigador/a interpretar a realidade com base nos depoimentos dados pelos/as participantes... (SILVA, OLIVEIRA & SALGE, 2021, p.119).

Destacamos que os participantes foram apresentados aos objetivos do estudo e a compreensão e assinatura dos termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termo de Assentimento (TA) (no caso do menor) e Termo de Autorização para Gravação de Voz (TAGV).

4.5 CARACTERÍSTICAS DA TURMA

TABELA 1 – PERFIL DA TURMA DO 9.º ANO.

ALUNOS (Nome fictício atribuído pelo pesquisador)		IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DECLARADA	IDADE
1.	<i>Antônio</i>	<i>Parda</i>	<i>14 anos</i>
2.	<i>Ana</i>	<i>Branca</i>	<i>13 anos</i>
3.	<i>Beatriz:</i>	<i>Parda</i>	<i>15 anos</i>
4.	<i>Chaiakys</i>	<i>Preta</i>	<i>14 anos</i>
5.	<i>João:</i>	<i>Preta</i>	<i>16 anos</i>
6.	<i>Pedro</i>	<i>Parda</i>	<i>15 anos</i>
7.	<i>Tairini:</i>	<i>Parda</i>	<i>14 anos</i>
8.	<i>Manoel:</i>	<i>Preta</i>	<i>16 anos</i>
9.	<i>Luciano:</i>	<i>Parda</i>	<i>15 anos</i>
10.	<i>Amadeu:</i>	<i>Parda</i>	<i>16 anos</i>
11.	<i>Karla:</i>	<i>Branca</i>	<i>13 anos</i>
12.	<i>Mauricio:</i>	<i>Parda</i>	<i>15 anos</i>
13.	<i>Mariane:</i>	<i>Branca</i>	<i>14 anos</i>
14.	<i>Ericka:</i>	<i>Preta</i>	<i>15 anos</i>
15.	<i>Ruan:</i>	<i>Pardo</i>	<i>15 anos</i>
16.	<i>Raissa:</i>	<i>Parda</i>	<i>14 anos</i>
17.	<i>Ivina:</i>	<i>Parda</i>	<i>14 anos</i>

<i>18.</i>	<i>José:</i>	<i>Branco</i>	<i>13 anos</i>
<i>19.</i>	<i>Josilene:</i>	<i>Parda</i>	<i>16 anos</i>
<i>20.</i>	<i>Mayk:</i>	<i>Pardo</i>	<i>14 anos</i>

Fonte: dados da pesquisa.

4.6 DOS PRODUTOS E SUBPRODUTOS GERADOS

Os produtos educacionais desempenham um papel fundamental na prática pedagógica, pois são tanto processos quanto produtos que facilitam e enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Eles podem ser aplicados em uma variedade de contextos, abrangendo tanto ambientes formais quanto não formais de educação.

Entre os exemplos de produtos educacionais, incluem-se uma ampla gama de recursos e ferramentas, tais como mídias educacionais, que englobam vídeos instrutivos, simulações interativas, páginas da internet e blogs especializados. Além disso, destacam-se os protótipos educacionais, que compreendem materiais destinados a atividades práticas e experimentais, proporcionando uma abordagem mais tangível e exploratória do conhecimento. Propostas de ensino também fazem parte desse conjunto, oferecendo sugestões de experimentos, sequências didáticas, intervenções pedagógicas e roteiros de oficinas, promovendo uma abordagem mais dinâmica e participativa no processo de aprendizagem.

Adicionalmente, o material textual desempenha um papel relevante, abarcando manuais, textos de apoio, livros paradidáticos, histórias em quadrinhos e outros recursos escritos que complementam e enriquecem o conteúdo educacional. Os materiais interativos, como jogos e kits educativos, proporcionam experiências lúdicas e imersivas, favorecendo a assimilação e a aplicação do conhecimento de forma mais envolvente. Por fim, atividades de extensão, como exposições científicas, cursos, oficinas e ciclos de palestras, ampliam o alcance do conhecimento para além das salas de aula, promovendo a disseminação e a troca de saberes em diversos contextos sociais.

Esses produtos educacionais, em sua diversidade e abrangência, contribuem significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e para o enriquecimento da experiência educacional como um todo. Esta visão abrangente dos produtos educacionais é compartilhada e reforçada pela CAPES em seu Documento da área de ensino, publicado em 2013.

No contexto da nossa pesquisa, nosso principal produto foi o protótipo didático (apresentado no último capítulo). Como produto secundário, direcionamos nosso foco para uma mídia educacional específica, mais precisamente, na plataforma de rede social Instagram. Optamos por explorar o potencial educativo dessa plataforma devido à sua popularidade e à sua capacidade de alcance significativo entre os usuários, especialmente os jovens. Conforme já explorado em nosso embasamento teórico, o Instagram, com sua interface visual e recursos interativos, oferece um ambiente propício para a disseminação de conteúdo educacional de

forma acessível e atrativa. Ao concentrar nossa atenção nessa mídia, buscamos compreender como ela pode ser utilizada de maneira eficaz para promover a aprendizagem, engajamento e interação entre os usuários, seja no contexto formal ou informal de educação.

Nosso interesse se estende não apenas à produção de conteúdo educacional dentro da plataforma, mas também à análise dos padrões de consumo, interação e compartilhamento de informações educativas pelos usuários. Dessa forma, nossa pesquisa visa contribuir para o entendimento das dinâmicas educacionais em ambientes digitais contemporâneos e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e adaptadas aos meios de comunicação e interação predominantes na atualidade.

A investigação sobre as redes sociais como ambientes estruturados que facilitam interações, compartilhamento de conhecimento e diálogos remete à ideia de "ecossistemas comunicativos de aprendizagem", conforme destacado por Xavier (2023, p. 55). Esses ecossistemas comunicativos representam contextos dinâmicos nos quais os participantes têm a oportunidade de se envolver ativamente na construção do conhecimento. Segundo Xavier (2020), a participação dos estudantes nesses espaços pode ser especialmente benéfica, pois proporciona oportunidades para que se tornem engajados no processo educativo. Essa perspectiva ressalta a importância de considerar as redes sociais não apenas como plataformas de entretenimento, mas também como espaços potencialmente ricos para a aprendizagem colaborativa e a troca de ideias. Ao explorar os ecossistemas comunicativos de aprendizagem, é possível compreender melhor como os estudantes interagem e se relacionam em ambientes digitais, e como essas interações podem influenciar seu desenvolvimento cognitivo e acadêmico. Essa abordagem ampliada do papel das redes sociais na educação destaca a necessidade de investigar mais profundamente como esses ambientes podem ser aproveitados de maneira eficaz para promover a aprendizagem significativa e a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

A escolha de focar em uma mídia educacional, especificamente a plataforma de rede social Instagram, foi motivada pela nossa intenção de alcançar um público mais amplo e diversificado, indo além dos limites tradicionais da sala de aula e da comunidade escolar. Reconhecemos que as famílias dos alunos desempenham um papel crucial no processo educativo de seus filhos e que o envolvimento e apoio dessas famílias podem ter um impacto significativo no sucesso acadêmico e no desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, ao concentrarmos nossa atenção no Instagram como um meio de comunicação educacional, buscamos aproveitar a sua capacidade de alcançar não apenas os alunos, mas também suas famílias.

A plataforma Instagram tem uma presença significativa entre os adultos, incluindo pais e responsáveis, e oferece oportunidades únicas para compartilhar informações educacionais de maneira visualmente atrativa e envolvente. Ao utilizar essa mídia, podemos comunicar de forma eficaz com as famílias dos alunos, fornecendo recursos educacionais.

Além disso, ao envolver as famílias dos alunos por meio do Instagram, estamos promovendo uma parceria mais estreita entre a escola e a comunidade, o que pode fortalecer os laços familiares, aumentar o apoio aos estudantes e criar um ambiente mais colaborativo e favorável à aprendizagem. Portanto, a escolha por esse produto educacional se baseia na nossa crença de que ele oferece uma oportunidade valiosa para estender o alcance da educação para além dos muros da escola e envolver ativamente as famílias no processo educativo de seus filhos.

Uma característica adicional deste produto educacional reside na sua capacidade de envolver os estudantes em atividades de curadoria, produção e compartilhamento de conteúdo, promovendo uma abordagem colaborativa na qual eles atuam como prosumidores: produtores e consumidores de conteúdo na sociedade em rede contemporânea.

No contexto do professor e dos alunos atuando como analistas de redes sociais, a curadoria acontece quando não há a produção original de conteúdo, mas sim a seleção e compartilhamento de informações relevantes dentro de um determinado tema, área de interesse específico:

Seleção de Conteúdo: A primeira etapa da curadoria envolve a seleção de materiais pertinentes, como no caso dos memes apresentados nas imagens 11, 12 e 13, do capítulo 6 desta dissertação. Isso pode incluir artigos, vídeos, infográficos, posts de blogs, tweets, entre outros tipos de conteúdo disponíveis nas redes sociais ou em outras fontes online.

Avaliação da Relevância: O professor e os alunos precisam avaliar a relevância e a qualidade do conteúdo selecionado. Isso implica em considerar se o material contribui de forma significativa para os objetivos de aprendizagem estabelecidos, se é confiável, atualizado e se está alinhado com os padrões éticos e acadêmicos.

Organização e Classificação: Após a seleção, o próximo passo é organizar e classificar o conteúdo de maneira lógica e acessível. Isso pode ser feito utilizando ferramentas de gerenciamento de informações, como marcadores, listas de leitura, ou diretamente nas plataformas de redes sociais por meio de hashtags, categorias ou grupos específicos.

Compartilhamento: Uma vez que o conteúdo foi selecionado e organizado, ele pode ser compartilhado nas redes sociais ou em outras plataformas de comunicação online. Isso permite que os alunos e outros membros da comunidade tenham acesso fácil às informações

relevantes, promovendo a discussão e o engajamento em torno dos temas abordados.

Engajamento e Feedback: Além de compartilhar o conteúdo, a curadoria também envolve o engajamento com a audiência. Isso pode incluir responder a perguntas, facilitar discussões, solicitar feedback e promover a colaboração entre os membros da comunidade.

Ao praticar a curadoria de conteúdo nas redes sociais, tanto o professor quanto os alunos desenvolvem habilidades importantes, como a capacidade de discernimento, análise crítica, colaboração e comunicação eficaz. Essas habilidades são essenciais no contexto da sociedade da informação, onde a quantidade de informações disponíveis é vasta e em constante crescimento, e a habilidade de filtrar e avaliar essas informações torna-se cada vez mais crucial.

Ao proporcionar aos estudantes a oportunidade de participar ativamente na criação e disseminação de material educacional, estamos não apenas incentivando sua criatividade e autonomia, mas também capacitando-os a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento. Esta abordagem colaborativa não apenas fortalece o senso de comunidade e coletividade entre os estudantes, mas também os prepara para os desafios e oportunidades da era digital, onde a capacidade de criar e compartilhar conteúdo é cada vez mais valorizada.

Além disso, ao assumirem o papel de prosumidores (produtores e consumidores), os estudantes desenvolvem habilidades essenciais, como pensamento crítico, colaboração, comunicação e letramento digital, que são fundamentais para sua participação ativa na sociedade contemporânea. Portanto, ao integrar essa dimensão colaborativa em nosso produto educacional, estamos não apenas enriquecendo a experiência de aprendizagem dos estudantes, mas também preparando-os para se tornarem cidadãos responsáveis e participativos em um mundo cada vez mais conectado e interdependente.

4.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de ensino Fundamental II - Anos Finais da rede pública estadual do Rio Grande do Norte da qual o pesquisador é professor concursado. Com vistas a alcançar os objetivos propostos, lançamos mão - como técnicas de coleta e geração de dados - de questionários, entrevistas semiestruturadas e das observações de campo.

Como produtos resultantes da investigação, a partir da compreensão do contexto, proporemos intervenções pedagógicas como protótipos didáticos e a criação de um perfil no suporte de redes sociais Instagram de forma a proporcionar aos envolvidos, oportunidades de (re)construção de suas crenças e a potencialização do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar.

5. TEORIA E PRÁTICA EM CAMPO

Pesquisador: com relação às suas vivências na educação física escolar como aluno, o que mais te marcou positivamente e/ou negativamente nas aulas?

Aluno: As brincadeiras divertidas e os esportes e negativamente tem o mau comportamento dos alunos, eu já sofri muito preconceito por conta da minha cor nas aulas de educação física (Dados da pesquisa).

Analisando o discurso do aluno do nono ano em relação à Educação Física Escolar, podemos identificar a crença na diversão e prática esportiva: O aluno expressa uma crença positiva sobre a educação física ao mencionar as "brincadeiras divertidas" e os "esportes". Isso sugere que ele associa o componente curricular a atividades prazerosas e dinâmicas, que podem contribuir para o bem-estar físico e emocional. O aluno também menciona o "mau comportamento dos alunos" como algo que o marcou negativamente. Isso sugere uma crença de que o comportamento inadequado de alguns colegas de classe pode prejudicar a qualidade das aulas e o ambiente de aprendizagem. O estudante relata ter sofrido "muito preconceito por conta da minha cor nas aulas de educação física", revelando uma crença sobre a existência de discriminação racial dentro do contexto escolar, especificamente durante as aulas de educação física.

Essas crenças refletem a percepção individual do aluno a respeito da educação física, influenciada por suas experiências passadas e pela interação com outros alunos e professores. As crenças positivas, como a associação do componente curricular com diversão e prática esportiva, podem promover uma atitude mais positiva em relação à disciplina e ao ambiente escolar como um todo. No entanto, as crenças negativas, como o impacto do mau comportamento dos colegas e a experiência de preconceito racial, podem afetar negativamente o envolvimento do aluno nas aulas e sua experiência educacional em geral.

O preconceito racial manifesta-se persistentemente na sociedade brasileira. A questão racial é um tema estrutural e sistêmico, presente em diversos setores sociais, tais como a segurança pública, o sistema de justiça, a moradia, a educação e o mercado de trabalho, entre outros. Esse preconceito se manifesta por meio de provocações, piadas e ironias, que se fundamentam na ideia de inferiorizar a diversidade étnica e racial nas diferentes expressões da cultura corporal do movimento.

É fundamental que as instituições de ensino e os professores, independente do componente curricular, tematizem e explorem as perspectivas da formação sociocultural das práticas corporais de forma diligente para criar um ambiente livre de preconceitos para todos os alunos. Isso implica na inclusão de temas como a conscientização sobre a diversidade racial e cultural na sociedade e nas práticas esportivas, na incorporação de figuras importantes que

lutam contra o preconceito racial nas atividades corporais, e na promoção de discussões abertas sobre essa questão nas aulas de educação física, por meio de estratégias que sejam próximas aos alunos. Essa relação proximal encontra-se em campo dinâmico com as novas formas de comunicação, principalmente quando se pensa no envolvimento com as novas tecnologias digitais de informação e comunicação; apresentado pelo uso de redes sociais, aplicativos de comunicação instantânea, plataformas digitais de pesquisa, entre outros.

Com frequência, as questões raciais têm sido objeto de discussão nos meios de comunicação. O intenso combate às discriminações raciais é promovido por meio de campanhas realizadas pelas diversas instituições que regulamentam as práticas corporais esportivas. Apesar desse empenho, observam-se com frequência casos de preconceito racial em diferentes plataformas digitais, principalmente nas redes sociais e nos aplicativos de comunicação instantânea, que se manifestam por meio de podcasts, *GIFs* e memes. O meme apresenta-se como um elemento que colabora no desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes, por ser difundido pelas redes sociais, promovendo a aproximação entre os jovens e uma ampla exploração do uso da linguagem verbal e não verbal, do humor, da ironia, da crítica contemporânea e do conhecimento de mundo. Apesar de toda a expressividade, essa ferramenta pode ser utilizada para fomentar discursos de ódio e, conseqüentemente, propagar práticas preconceituosas.

Ao abordar o tema do uso das redes sociais e dos preconceitos propagados nelas durante as aulas de educação física, os estudantes apresentaram diversos memes com teor racista relacionados às atividades corporais. Essa abordagem, que para alguns pode parecer apenas cômica, merece atenção, a fim de promover a reflexão sobre o preconceito racial. Para alcançar esse objetivo, é importante perceber que, ao trabalharmos com gêneros textuais em suas diversas formas de expressão, não estamos tratando apenas do significado das palavras utilizadas, mas também devemos considerar seus aspectos multimodais. Os elementos multimodais enriquecem as práticas pedagógicas e estimulam o desenvolvimento reflexivo durante as aulas.

A diversificação de opiniões e a não identificação do preconceito racial incentivou a necessidade de discutir o preconceito racial nas aulas de educação física escolar, por meio do gênero digital meme que contribui na aproximação do aprendente. Este capítulo relata uma experiência que teve como objetivo refletir sobre essa temática com uma turma do 9.º ano de uma escola pública estadual do interior do Rio Grande do Norte.

Para fomentar nossas discussões, além do embasamento teórico apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, utilizamos Guimarães (1999), que aborda o tema do Racismo e do

Antirracismo no Brasil e Santana (2021), que utiliza os gêneros digitais como mediadores nas aulas de educação física; e as normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

A estrutura deste capítulo encontra-se dividida em três tópicos, precedido desta introdução. No primeiro tópico, é realizado um breve percurso teórico, trazendo reflexões acerca do preconceito racial no ambiente escolar. No segundo tópico, destaca-se a relação que surge entre gênero digital, meme, preconceito racial e as práticas corporais esportivas. Por fim, no terceiro tópico, são apresentadas as reflexões da intervenção com a utilização do meme como mediador do discurso sobre preconceito racial nas aulas de educação física escolar.

5.1 PRECONCEITO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O preconceito racial refere-se a atitudes e crenças negativas em relação a um grupo racial específico, que podem incluir estereótipos, generalizações e julgamentos injustos com base na raça. Já a discriminação racial envolve ações ou comportamentos que limitam ou negam oportunidades, direitos ou privilégios com base na raça. Essa discriminação racial é estimulada pelo preconceito, resultando em tratamento desigual no acesso a componentes básicos da dignidade humana, como emprego, habitação, educação, saúde e segurança pública.

É necessário que compreendamos que o preconceito racial no Brasil atua primordialmente em dimensões que envolvem a moral, o intelecto e a estética. De acordo com Guimarães (1999, p.44), no Brasil, características físicas como cor da pele, formato do nariz, espessura dos lábios e dos cabelos são prontamente alvo de discriminação, uma vez que esses traços adquirem significado somente no contexto de uma ideologia pré-existente que cria os fatos ao relacioná-los entre si, funcionando, assim, como critérios e marcas classificatórias.

Na dimensão moral, a crença equivocada de que determinadas características impõem colocações sociais morais de inferioridade resulta em discriminação e desigualdade. Isso ocorre por meio da atribuição de que certos grupos são mais propensos a comportamentos inadequados ou criminosos. Na dimensão intelectual, ocorre a desvalorização da inteligência e das habilidades de pessoas negras, indígenas e de outras etnias minoritárias. Isso leva à construção estrutural do racismo, interferindo no acesso às oportunidades educacionais e profissionais para esses grupos.

Para Freire (2006), o preconceito racial é uma construção social histórica e estrutural, perpetuada pela manutenção das desigualdades econômicas e culturais. Não se trata apenas de um problema individual, mas está enraizado em estruturas sociais. O ambiente escolar, como reflexo da construção dos agentes sociais, reflete por vezes essas práticas.

O preconceito racial no Brasil é apresentado de maneira singular para alunos e alunas negras com maior frequência. Segundo Marinho (2006), os negros enfrentam uma série de problemas, em especial: a entrada precoce no mercado de trabalho, a baixa qualidade do ensino público, onde se concentra a maioria dos estudantes afrodescendentes e, conseqüentemente, a falta de estímulo para elevar sua autoestima.

No âmbito escolar, Lobo (2013) aborda o preconceito racial a partir de diversos contextos, dentre os quais se destacam o restrito acesso dos negros à educação de qualidade, o racismo velado aceito como atitude inocente e cômica, e a estigmatização do negro dentro da sala de aula. No ambiente escolar, valores sociais são transmitidos por meio de palavras, atitudes e até mesmo omissões, os quais podem tanto contribuir quanto não para a disseminação de práticas preconceituosas.

Diante desse cenário, destacamos a necessidade de enfatizar a importância de se ter um ambiente escolar que não reproduza nem apoie, de forma direta ou indireta, a perpetuação do racismo e do preconceito na sociedade. É fundamental buscar ações que promovam uma intervenção positiva no pensamento do aprendente em relação ao preconceito racial, o que demanda uma reflexão ativa sobre a história e a cultura que foram moldadas. Somente por meio dessa reflexão crítica é possível romper com os padrões discriminatórios presentes no contexto educacional e construir um ambiente propício à igualdade e ao respeito mútuo.

Em fomento à cultura antirracista, a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) enfatiza a necessidade de trabalhar conteúdos de História e Cultura Afro-brasileiras no ensino público e privado brasileiro. A Lei 12.288/2010 (Brasil, 2010) regula o estabelecimento do Estatuto da Igualdade Racial brasileiro, enquanto a Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012) estabelece a reserva de cotas para estudantes negros no ensino superior. Essas leis representam medidas de valor inestimável para o combate às desigualdades étnico-raciais em detrimento dos negros no Brasil.

A Lei 10.639/2003 determina que as instituições de ensino abordem o legado e a contribuição da população negra e indígena para a formação do Brasil. Anteriormente, esses aspectos eram invisibilizados ou pouco valorizados nos currículos escolares. Essa legislação é fundamental para enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e para promover a construção de uma educação antirracista, que priorize o respeito à diversidade e a formação plena e integral de todos os estudantes.

Trabalhar o preconceito racial ou temas relacionados à pauta em sala de aula não apresenta métodos ou ferramentas específicos. A prática docente deve ser embasada no cotidiano dos estudantes e nas relações sociais. Uma alternativa comumente utilizada são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que são definidas como todas as

tecnologias que permitem a criação, armazenamento, processamento, transmissão e recepção de informações de forma digital.

Essas TDICs vão além dos meios convencionais, tais como televisão, rádio e jornais, e incluem os meios digitais apresentados pelo uso de redes sociais, aplicativos de comunicação instantânea, plataformas digitais de pesquisa e seus gêneros digitais. Elas desempenham um importante papel na sociedade contemporânea, afetando o modo de vida, desde a comunicação e o entretenimento até a educação, sendo consideradas ferramentas úteis no combate ao preconceito racial na escola, desde que utilizadas de forma consciente e adequada.

5.2 GÊNEROS DIGITAIS, PRECONCEITO RACIAL E AS PRÁTICAS CORPORAIS

É evidente que as TDICs, impulsionadas pelo estímulo das redes sociais, promovem a criação, compartilhamento e interação entre os usuários por meio dos gêneros digitais, os quais manifestam uma nova forma de discussão sobre temas fundamentais em nossa sociedade, como o preconceito racial. Nesse contexto, os ambientes virtuais não apenas possibilitam a interação por meio de textos escritos, mas também incorporam uma nova linguagem digital que engloba a habilidade de atribuir sentido a textos multimodais, ou seja, aqueles que combinam palavras, imagens e sons em um mesmo espaço (Araújo, 2011, p. 633).

Na visão de Magnabosco (2009, p. 58), os gêneros digitais na educação podem ser valiosas ferramentas educacionais para o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário estimular e utilizar esses gêneros de forma adequada a fim de promover uma aprendizagem significativa e fomentar a identificação e reflexão contra os preconceitos e práticas de discriminações raciais.

Apesar do crescente acesso à informação proporcionado pela evolução da comunicação digital, é importante reconhecer que a internet também pode incentivar a reprodução de preconceitos e divisões sociais, assim como ocorre em ambientes físicos. Os indivíduos tendem a se sentir confortáveis para expressar livremente discursos de ódio e oposição às diversidades e ao pluralismo social quando encontram pessoas que compartilham de visões semelhantes, mesmo que tenham conhecimento limitado sobre o assunto. É fundamental ressaltar que a internet em si não é intrinsecamente boa ou má; é o uso que se faz dela que define seu caráter (Quadrado; Ferreira, 2020).

Em contrapartida a essa perspectiva do não reconhecimento da diversidade étnico-racial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 destaca a importância da valorização da diversidade étnico-racial e cultural em sua proposta pedagógica. A BNCC atribui ao ambiente

escolar a responsabilidade de promover valores como respeito, tolerância, igualdade e solidariedade, além de incentivar o conhecimento e a valorização da história, cultura e contribuição dos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira.

No contexto da educação física escolar, a valorização da diversidade étnico-racial é enfatizada na competência (EF89EF05) da BNCC de 2018. Essa competência visa a identificação das transformações históricas das práticas corporais esportivas e aborda a discussão de alguns de seus problemas, como doping, corrupção e violência, bem como a forma como essas questões são apresentadas pelos meios de comunicação.

O preconceito racial nas aulas de educação física escolar é evidenciado nas práticas corporais esportivas que são modelos de atividades sociais, e infelizmente reflete os preconceitos presentes na sociedade. Além disso, a competição também pode aumentar a tensão entre os competidores e a probabilidade de manifestações de preconceito e discriminação, as quais são injustificáveis. No entanto, é preciso enfatizar que a prática esportiva pode e deve ser um espaço de inclusão, respeito e igualdade, combatendo o preconceito em todas as suas formas.

De acordo com Gregório e Melo (2015, p.28), o esporte, como ambiente social, reproduz as diferenças e desigualdades existentes na sociedade, sendo utilizado pelas elites como um meio de perpetuar seus padrões de discriminação social e preconceito racial. No contexto esportivo nacional, observa-se que a participação dos negros ocorre predominantemente em modalidades populares, caracterizadas por baixos ou nulos custos para a prática esportiva.

No âmbito das aulas de educação física escolar, durante as discussões acerca do preconceito racial, foram apresentados aos 20 alunos do 9.º ano matutino da Escola Estadual Carlos Gomes, localizada em Montanhas-RN, diversos memes encontrados nas redes sociais que abordam o tema do preconceito racial no contexto esportivo. Segundo Santana (2021, p. 75), os memes podem ser utilizados como recursos pedagógicos nas aulas de Educação Física, além de servirem como objetos de reflexão que integram a prática pedagógica e são produzidos pelos próprios alunos.

Apesar do caráter racista dos memes apresentados, parte dos alunos não desenvolveu uma análise antirracista, atentando apenas ao caráter cômico desse gênero digital. Essa observação revelou-se relevante na busca pela reflexão sobre o preconceito racial nas aulas de educação física escolar. Acreditamos que o contato com os gêneros digitais deve promover uma reflexão crítica e estimular a leitura multimodal, com o objetivo de combater os preconceitos e discriminações existentes na sociedade.

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos a estratégia metodológica da Pesquisa-ação, a qual, de acordo com Silva, Oliveira e Ataides (2021, p. 13), possibilita enfrentar

problemas de forma mais abrangente do que as investigações tradicionais que se limitam à coleta de dados em campo e posterior análise no ambiente acadêmico.

Essa abordagem estimula nos participantes a reflexão sobre sua própria práxis e propõe ações com o objetivo de intervir na prática em questão. A pesquisa-ação tem como princípio e finalidade promover transformações tanto nos envolvidos quanto no contexto observado. Para a obtenção dos dados necessários, realizamos atividades de debate e atividades escritas com os alunos.

A temática em sala de aula foi abordada em duas etapas distintas. Primeiramente, realizamos um debate sobre o preconceito racial presente nas redes sociais e a frequência com que os alunos observam memes relacionados a esse tema nas práticas esportivas. Em seguida, iniciamos a segunda etapa com a análise individual de memes selecionados pelos próprios estudantes.

5.3 MEME COMO MEDIADOR DA REFLEXÃO SOBRE PRECONCEITO RACIAL

A primeira etapa teve início com a realização de duas perguntas com o intuito de estimular o debate entre os alunos: "Qual é a definição de preconceito racial?" e "Você identifica manifestações de preconceito racial em memes nas redes sociais?" A seguir, estão listados os comentários e respostas que geraram discussões mais aprofundadas durante as aulas:

A1- Antônio - "Preconceito é uma forma de inferiorizar as pessoas de outra cor".

A2- Ana "O preconceito racial é excluir a raça negra e valorizar a cultura dos branco."

De fato, a inferiorização é uma característica intrínseca ao preconceito. Segundo Silva (2019, p. 75), o sentimento de que uma raça inferiorizada deve ser tratada como tal deriva do histórico social de dominação do povo que, ao longo do tempo, conseguiu se sobressair e obter maiores privilégios na sociedade. Isso levou algumas pessoas a acreditarem que deveriam ser, de fato, subordinadas, enquanto outras foram levadas a concordar com a ideia de superioridade.

O pensamento de valorização da cultura dominante sobre a cultura do dominado vem sofrendo nas últimas décadas uma grande transformação graças à evolução das políticas educacionais de valorização e prestígio da diversidade cultural brasileira. Ao desvalorizar a Cultura ancestral afro-brasileira nos Espaços educacionais dá-se espaço à prática do preconceito e racismo.

A3- Beatriz “Professor, eu acredito que o preconceito é excludente porque é como se eu como mulher negra fosse excluída e deixada de lado, pois eu sinto uma certa exclusão e olhares diferentes quando eu chego em alguns lugares, mesmo minha cidade tendo muitos negros”.

Para a identificação da prática preconceituosa, faz-se necessário compreender sua ligação com a identidade cultural e a luta por espaço nas diferentes esferas sociais. Esse entendimento contribui para fortalecer a autoestima, a autoconfiança e a resiliência diante do racismo, do preconceito e da discriminação. Ao possuir uma identidade sólida, uma pessoa negra é capaz de afirmar-se e lutar pelos seus direitos, reconhecendo sua história e cultura.

A identidade pessoal negra também permite que a pessoa se conecte com a história e lutas, contribuindo para a construção de uma consciência coletiva. A construção da identidade negra também pode ser um processo de cura e resgate da autoestima, após anos de negação e violência simbólica. Mesmo diante de dificuldades e obstáculos, valorizar e fortalecer a identidade pessoal negra é um ato de resistência e empoderamento.

A6- Pedro: “É as redes sociais é uma terra sem lei e tem muitas mensagens que são preconceituosas principalmente com Raça né às vezes fica associando a raça um animal eu já vi um macaco e o negro e um meme.”

A7- Tairini: “Na rede social às vezes um meme ou uma piada que seja não só do preconceito racial. Mas e inferioriza as mulheres ou menospreza algum grupo E aí é como ver só que não tem um controle sobre a gente só pode denunciar pelo link quando clica na imagem.

As redes sociais, devido à sua natureza de ampla conexão e comunicação, configuram-se como um terreno fértil para a disseminação do preconceito racial. Nesse ambiente, as pessoas sentem-se encorajadas a expressar seus pensamentos preconceituosos de forma impune e sem enfrentar consequências. Apesar de aparentar ser uma terra sem leis que regulamentem a internet no Brasil, é importante ressaltar que o país possui mecanismos legais para combater essa problemática.

De acordo com o Brasil (2014), a Lei nº 12.965/2014, conhecida como Marco Civil da Internet, estabelece a criminalização do racismo no contexto virtual. O texto da lei prevê que aqueles que praticarem os crimes descritos nos artigos 140, 147 e 163 do Código Penal, relativos à honra de alguém, serão considerados criminosos. Além disso, o artigo 20 dessa legislação estabelece que os provedores de internet são responsáveis pela remoção de conteúdos ilícitos de terceiros na internet, podendo sofrer penalidades caso não cumpram com essa obrigação após serem notificados pela vítima.

No ambiente escolar, é um dever informar aos estudantes que a internet não está isenta das leis, e que a prática do preconceito racial nesse meio é passível de punição. Cabe aos desenvolvedores das redes sociais garantir que as informações sobre o conteúdo divulgado em cada perfil sejam disponibilizadas às autoridades competentes.

O aprendente A8-Manoel: *" Eu já vi vários memes, principalmente quando tem jogo de futebol na Conmebol ou na UEFA tem alguns casos de racismo E aí às vezes existem memes que vejo as redes sociais principalmente no Instagram com um tema racista geralmente comparando uma pessoa negra a um macaco ou desmerecendo quando ele chega no time grande, associar ele lá a gente que não tem o que fazer tipo bandido essas coisas".*

Para Oliveira (2022, p. 1) debater o racismo no futebol brasileiro não é uma tarefa fácil. Em uma cultura que se tem forte influência escravocrata, manifestada, dentre outros setores, através de uma mídia racista, em que muitas pessoas, inclusive pessoas negras, estão convencidas de que suas vidas não são experiências complexas e, portanto, não merecem reflexões. Além disso o preconceito se traduz nas práticas esportivas como um problema de cunho étnico-racial, estimulado pela cultura de hegemonia branca.

A associação do negro ao primata parte de estereótipos negativos com o histórico de inferiorização e desumanização da população sendo uma forma preconceituosa de justificar a escravização e discriminação que reforça a ideia de que jogadores negros são menos inteligentes, habilidosos e humanos do que seus colegas brancos.

A observação do preconceito exacerbado nas redes sociais, especialmente quando veiculado por meio de memes, requer dos alunos uma leitura crítica e interpretativa. Nessa atividade da segunda etapa, após uma breve instrução sobre como realizar uma pesquisa direcionada, os alunos foram orientados a buscar imagens no Google com os termos "meme esportivo", "preconceito racial no esporte" e "meme com racismo no esporte". Essa busca foi fundamental para que eles refletissem sobre como os memes, de forma sutil ou explícita, perpetuam ou contestam estereótipos e preconceitos no ambiente esportivo. Os memes escolhidos por eles, apresentados nas imagens 07, 08 e 09, serviram como base para discutir os mecanismos de construção do preconceito racial nas práticas esportivas. Os alunos selecionaram esses memes não só pela conexão com o tema, mas também pela capacidade de suscitar questionamentos e interpretações sobre as representações de raça no esporte e nas redes sociais.

Imagem 07



Fonte: Google Imagens.

Imagem 08



Fonte: Google Imagens.

Imagem 09



Fonte: Google Imagens.

Apesar dos debates realizados em sala de aula na primeira etapa com apresentação do tema preconceito racial no esporte e abertura de falas para os alunos, foi constatado que, em diversos momentos, as respostas obtidas não estavam alinhadas com a discussão sobre a não prática do preconceito racial. Isso indica a necessidade de aprofundar a compreensão dos alunos sobre a temática e de promover um ambiente de reflexão mais aprofundado, a fim de desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados. É preciso ampliar o diálogo e oferecer exemplos concretos que evidenciem a importância da igualdade racial e do respeito mútuo, visando à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

5.3.1 Meme 1 (Imagem 11): O jogador Mbappé foi mencionado na internet, vítima de uma atitude racista vinda de um comentário feito por um indivíduo com grande influência nas redes sociais

Ao analisarmos as respostas dos estudantes, constatamos que algumas delas foram não condizentes do assunto abordado em sala. O aluno *A1 - Antônio* optou por questionar a veracidade da notícia, o que, no entanto, não altera o impacto negativo do comentário. Os alunos *A2- Ana*, *A3- Beatriz* e *A4- Chaiakys*: demonstraram não possuir uma opinião formada sobre o tema. Já o aluno *A5- João*, embora tenha mencionado corretamente que Mbappé é uma grande promessa do futebol mundial, misturou essa informação com uma opinião questionável sobre a nacionalidade do jogador, deixando de abordar o problema do racismo. Por sua vez, o aluno *A8- Manoel* destacou uma questão importante ao afirmar que o comentário configura um caso de bullying, uma prática inaceitável e extremamente prejudicial, mas que acaba ocultando a situação principal apresentada.

As agressões físicas e emocionais decorrentes do bullying são prejudiciais e afetam tanto aqueles que sofrem como aqueles que praticam tais agressões, bem como aqueles que presenciam tais atos. Quando as ofensas, agressões e violências sofridas pelos indivíduos estão relacionadas à sua cor, traços físicos e história, isso não se caracteriza como bullying, mas sim como racismo (Carrapelo, 2020).

A discussão entre os alunos apresenta uma significativa divergência em relação ao comentário feito sobre Mbappé. Enquanto alguns estudantes acreditam que a intenção do comentário era apenas destacar a velocidade do jogador, outros afirmam que há uma evidente intenção de expressar preconceito e racismo nas palavras utilizadas. De um lado, há aqueles que defendem que a velocidade de Mbappé seria capaz de permitir que ele realizasse um arrastão com facilidade e rapidez, com destaque para os comentários do aprendente *A16- Raissa*. Ela se baseia na habilidade notável do jogador no campo para argumentar que ele poderia agir com a mesma eficiência em uma situação criminosa, como um assalto.

Mesmo em uma condição favorável de grande relevância no cenário mundial na prática do futebol, os jogadores enfrentam o preconceito racial devido às suas características físicas, sendo marginalizados em relação às oportunidades educacionais e sociais. As respostas apresentadas pelos alunos reforçam a necessidade de trabalhar a interpretação de textos multimodais, os quais exigem não apenas o domínio da língua escrita, mas também a capacidade de compreender e expressar significados por meio de outros recursos semióticos, tais como cores, imagens, sons, gestos e movimentos.

De acordo com Jewitt (2008), a análise de textos multimodais implica uma abordagem

integrada e complexa dos diversos modos de representação e de comunicação que se interconectam na produção de sentido sobre os enunciados apresentados no texto e no meme.

Por outro lado, há apontamentos para a forma negativa e preconceituosa utilizada nos meme. É o caso dos *A6- Pedro*, *A7- Tairini*, *A8-Manoel*, *A10- Amadeu*, *A11- Karla*, *A12- Mauricio*, *A13- Mariane*, *A15- Ruan*, *A17- Ivina*, *A18- José*, *A19- Josilene* e *A20- Mayk* que veem o comentário como uma forma de racismo e discriminação, e pedem por medidas punitivas contra esse tipo de discurso.

As características da criminalização do pobre, preto e periférico continuou a persistir na sociedade com diferenças e semelhanças. Assim como reforça Guimarães (1999, p.45) as características físicas são facilmente discriminadas pois traços só têm significado no interior de uma ideologia racista empregada na sociedade brasileira.

Ao ressaltar a necessidade de punição para os criadores do meme, é pertinente mencionar o aparato legal estabelecido pela Lei nº 7.716/1989, conhecida como Lei de Racismo. Essa legislação constitui a principal norma que trata da criminalização do racismo no Brasil. A referida lei tipifica como crime a prática de discriminação ou preconceito relacionado à raça, cor, etnia, religião ou nacionalidade, seja por meio verbal ou escrito, em qualquer forma de comunicação e em ambientes públicos ou privados. As penalidades previstas incluem uma pena de até cinco anos de prisão, além de aplicação de multas. É fundamental destacar que essa lei desempenha um papel significativo no enfrentamento da discriminação e do racismo no país.

5.3.2 Ao refletir sobre o segundo meme (Imagem 12) que retrata um jogador de futebol sendo apresentado em seu novo clube, o Olaria

Os participantes *A1 -Antônio*, *A2- Ana* e *A3- Beatriz* expressaram opiniões negativas em relação ao jogador, afirmando que ele era uma má contratação ou um "bandido de verdade". Já os participantes *A4- Chaiakys*, *A5- João* e *A16- Raissa* reconheceram que possuíam pouco conhecimento sobre a imagem e, portanto, não fizeram uma análise. No primeiro meme, somente os participantes *A6- Pedro*, *A7- Tairini*, *A8-Manoel*, *A9- Luciano*, *A10- Amadeu*, *A11- Karla*, *A12- Mauricio*, *A13- Mariane*, *A14- Ericka*, *A15- Ruan*, *A17- Ivina*, *A18- José*, *A19- Josilene* e *A20- Mayk* identificaram o uso do trocadilho na legenda como uma forma de prática do preconceito racial. Isso ocorreu porque a postura tímida do jogador diante do painel foi associada à prática de delitos.

A interpretação dos alunos está de acordo com Martins (2018, p. 25), que aponta a influência dos meios de comunicação em massa, como a grande mídia televisiva (novelas, séries e noticiários - jornais impressos, *online* ou telejornal), juntamente com a publicidade gerada em

torno desses meios, contribuindo para a formação da autoimagem do brasileiro, bem como para as representações da sociedade sobre si mesma.

Frequentemente, a mídia apresenta o jovem negro de maneira estereotipada e negativa, retratando-os como indivíduos perigosos, violentos e criminosos. Tal representação tem o potencial de impactar a percepção e o tratamento dispensados às pessoas jovens e negras, contribuindo para a perpetuação de preconceitos e discriminação.

5.3.3 Análise do terceiro meme (Imagem 13) que apresenta o jogador sendo comparado a um macaco no clássico baiano Bahia contra o Vitória

O aprendente *A1 - Antônio* e *A2- Ana* não forneceram respostas em relação ao meme. Por outro lado, os alunos *A4- Chaiakys*, *A5- João*, *A6- Pedro*, *A7- Tairini*, *A8- Manoel*, *A9- Luciano*, *A10- Amadeu*, *A11- Karla*, *A12- Mauricio*, *A13- Mariane*, *A14-Ericka*, *A15- Ruan*, *A17- Ivina*, *A18- José*, *A19- Josilene* e *A20- Mayk* reconheceram e repudiaram a prática racista presente na comparação do atleta de futebol com um macaco, ressaltando a importância de combater o racismo e a discriminação racial. Já os alunos *A3- Beatriz*, *A9- Luciano* e *A16- Raissa* expressaram um sentimento de indignação e revolta diante dessa brincadeira racista.

É fundamental ressaltar que o meme que associa o jogador a um animal provocou maior indignação e opiniões de revolta em comparação aos outros memes apresentados. A comparação racista entre pessoas negras e macacos é uma maneira de perpetuar um sistema de hierarquia racial, que busca justificar a discriminação e a opressão contra a população negra. É crucial compreender que essa associação é uma prática incoerente com a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, que não tolera o racismo e a discriminação em suas diversas manifestações.

5.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O preconceito racial expressa atitudes e crenças que podem englobar estereótipos, generalizações e julgamentos injustos fundamentados na raça. No contexto escolar, a não promoção e reprodução dessas práticas, tanto de forma direta quanto indireta, contribui para o combate à perpetuação dessa realidade. Para tanto, faz-se necessário intervir de maneira positiva no pensamento do aprendente, estimulando uma reflexão acerca da história e cultura que foram moldadas, sendo as políticas educacionais antirracistas um dos recursos inestimáveis para enfrentar as desigualdades étnico-raciais.

Ao abordar o tema do preconceito racial em sala de aula, é importante que a prática docente se baseie na realidade vivida pelos alunos. Nesse sentido, ao considerar as novas formas

de informação e comunicação, podemos perceber os gêneros digitais como recursos educacionais valiosos para aproximar os alunos do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos identificar que o gênero digital conhecido como meme está presente no dia a dia dos alunos e se destaca como uma ferramenta pedagógica, um objeto de reflexão e um elemento integrante da prática pedagógica, assim como uma forma de expressão criativa dos próprios alunos. Na área de Educação Física, os memes podem ser utilizados de maneira consciente e adequada, tanto como meio de produção quanto de reprodução nas aulas.

Destacamos que, mesmo após abordarmos o preconceito racial por meio de debates e análises de memes relacionados à temática esportiva em sala de aula, parte dos alunos não desenvolveu uma análise reflexiva antirracista, limitando-se a uma leitura superficial dos elementos presentes nos memes, como características físicas e aspectos cômicos, sem considerar o contexto em que os jogadores eram retratados. Essas observações evidenciam a necessidade de trabalhar a leitura multimodal, que transcende a leitura do texto escrito, envolvendo a análise dos recursos semióticos e visuais presentes no gênero digital dos memes.

Por outro lado, a identificação do uso de trocadilhos como uma forma de prática do preconceito racial e o reconhecimento e repúdio à prática racista de comparar um atleta de futebol a um macaco destacam a importância de combater o racismo e a discriminação racial. A associação do jogador a um animal provocou maior indignação e gerou opiniões de revolta em comparação com os demais memes, pois essa forma de representação contribui para a perpetuação de um sistema de hierarquia racial e para a justificação da discriminação e da opressão contra os indivíduos negros.

Nesse contexto, é crucial destacar a complexidade envolvida no trabalho com o preconceito racial em sala de aula, uma vez que suas expressões frequentemente se manifestam de maneira sutil ou dissimulada no discurso dos alunos. Essa realidade evidencia como abordar esse tema, especialmente utilizando o gênero digital conhecido como meme, pode provocar divergências e perspectivas diversas. Diante disso, é essencial compreender a multiplicidade desse assunto e fomentar um ambiente de reflexão e debate que propicie uma visão abrangente sobre a problemática do preconceito racial.

6. PROTÓTIPO DIDÁTICO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO FUTEBOL E NA ESCOLA

O documentário *O Negro no Futebol Brasileiro* é dividido em quatro episódios, cada um abordando diferentes períodos e desafios enfrentados pelos jogadores negros no contexto do futebol nacional e internacional. No Episódio 1⁷, o foco recai sobre o início do futebol no Brasil, marcado por exclusão e racismo, onde muitos clubes não aceitavam jogadores negros em suas equipes. A história começa a mudar com o Vasco da Gama, que em 1923 conquistou o Campeonato Carioca com um time inclusivo, repleto de jogadores negros.

O Episódio 2⁸ explora a trajetória de Leônidas da Silva, o primeiro jogador brasileiro a se tornar garoto-propaganda. Embora ele fosse um sucesso, a visibilidade e o reconhecimento que alcançou eram privilégios limitados, raros para negros fora do esporte. A consagração internacional de Pelé na Copa de 1958 representa o auge dessa fase, consolidando o "Rei do Futebol" como ícone mundial.

No Episódio 3⁹, a narrativa foca no domínio de Pelé no futebol e sua decisão de permanecer no Brasil, recusando convites de clubes estrangeiros no auge de sua carreira. Esse episódio reflete sobre o impacto da aposentadoria de Pelé e a condição dos jogadores negros no Brasil, que continuavam a enfrentar discriminação e obstáculos.

Finalmente, o Episódio 4¹⁰ aborda o racismo enfrentado pelos jogadores brasileiros no cenário europeu, onde as manifestações de preconceito se tornaram mais frequentes dentro e fora dos estádios. O episódio destaca a experiência de craques brasileiros como Cafu, Roberto Carlos, Ronaldinho Gaúcho, Ronaldo e outros que enfrentaram e presenciaram o racismo ao longo de suas carreiras internacionais.

Neste protótipo didático, em sintonia com Souza (2014), comungamos da concepção de cinema em sentido amplo, considerado como imagem em movimento, independente do seu suporte e utilizaremos apenas o Episódio 1, considerando as limitações de tempo e espaço, e pelo valor histórico que ele agrega ao explorar as raízes da exclusão racial e a resistência inicial no futebol brasileiro.

A utilização do cinema em sala de aula representa uma poderosa ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Física e em contextos de abordagem multicultural, como é o caso do documentário *O Negro no Futebol Brasileiro*.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ETdOP7pajJ0&t=89s>. Acesso: 5 nov.2024.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VVpjaShwO4&t=1359s>. Acesso: 5 nov.2024.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5vEMOd9M4to>. Acesso: 5 nov.2024.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0SEU5fBbBmI>. Acesso: 5 nov.2024.

Segundo Napolitano (2003), o cinema tem o potencial de conectar a escola à cultura tanto cotidiana quanto refinada, uma vez que sintetiza em suas obras elementos como estética, lazer, ideologia e valores sociais, oferecendo uma visão integrada da sociedade.

Ao incluir o cinema na prática pedagógica, abre-se uma porta para que os estudantes entrem em contato com contextos sociais e culturais que muitas vezes não têm espaço no currículo tradicional. Esse recurso permite que a cultura seja o foco da aprendizagem, fazendo com que o aluno se aproxime de aspectos da língua, dos costumes e das crenças que dificilmente seriam acessíveis apenas por meio dos livros didáticos, que nem sempre priorizam a cultura como um elemento central do aprendizado.

No caso do documentário *O Negro no Futebol Brasileiro*, o cinema se torna uma ferramenta essencial para trazer à tona discussões sobre história, racismo e identidade cultural, de forma que os alunos possam relacionar essas questões com sua própria realidade e compreender melhor as raízes do preconceito e da desigualdade racial no esporte e na sociedade.

Além disso, o cinema oferece ao professor um conjunto diversificado de possibilidades para explorar temas relevantes de maneira dinâmica e atrativa. Trabalhar com o cinema permite abordar tanto elementos verbais quanto não verbais, trazendo para a sala de aula uma gama de temas e contextos que estimulam a compreensão e reflexão crítica dos alunos (Souza, 2014). No caso específico do documentário, por exemplo, o professor pode explorar com os estudantes a forma como a linguagem corporal, os gestos e as expressões faciais dos entrevistados revelam emoções e experiências relacionadas ao racismo no futebol, e como esses elementos compõem uma narrativa que vai além das palavras.

O cinema, assim, transporta a realidade para a sala de aula através de cenas que refletem aspectos da vida real, promovendo uma aprendizagem que desenvolve a competência sociocultural e fomenta a autonomia dos estudantes (Feitosa; Souza, 2019). Trabalhar com produtos audiovisuais como o documentário em tela oferece, portanto, uma experiência de aprendizagem rica e contextualizada, que permite aos alunos dialogarem com questões sociais de maneira sensível e crítica, essencial para uma educação voltada ao desenvolvimento pleno e à formação de cidadãos conscientes e engajados.

O uso do cinema em sala de aula, para ser eficaz, exige uma abordagem cuidadosa e planejada, pois um filme não deve ser empregado como um recurso isolado ou apenas para preencher o tempo. Segundo Moran (1995), é essencial que o professor selecione cuidadosamente filmes ou vídeos que sejam não apenas apropriados ao conteúdo em discussão, mas também adequados à faixa etária e ao desenvolvimento dos alunos. Essa escolha cuidadosa é fundamental para que o filme contribua de forma significativa para o processo de ensino-

aprendizagem, exigindo um amadurecimento entre o tema do filme e o conteúdo curricular. Além disso, o autor enfatiza a importância de trabalhar o filme antes, durante e depois de sua exibição. Dessa forma, o cinema torna-se uma ferramenta educacional ativa e planejada, longe de ser um recurso improvisado que apenas “camufla” a aula, sem efetivo valor pedagógico.

Para que o cinema cumpra seu papel formativo, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem leve os alunos a refletirem criticamente sobre o que assistiram. Moran (1995) descreve que o filme, quando bem utilizado, não só entretém e informa, mas também transporta os alunos para diferentes realidades e contextos, promovendo uma reflexão sobre o “outro” e ampliando a compreensão de diversas perspectivas culturais e sociais. Esse recurso visual se torna, assim, um dispositivo que diversifica e enriquece o ensino, aproximando os alunos de novas culturas, tempos e espaços. O pesquisador sugere dinâmicas específicas, como a análise globalizante, que conecta o conteúdo do filme ao conteúdo curricular de forma mais profunda e estruturada.

Embora o cinema como recurso pedagógico não seja uma novidade, seu uso ainda enfrenta desafios no ambiente escolar, como a falta de treinamento específico para professores e a escassez de recursos tecnológicos adequados. Moran (1995) propõe estratégias que ajudam a otimizar o uso do cinema na sala de aula. Uma das etapas essenciais é o planejamento prévio, em que o professor prepara atividades de pré e pós- exibição que incentivem o engajamento e a interação com o conteúdo.

Assim, o documentário *O Negro no Futebol Brasileiro* pode ser incorporado de forma significativa ao currículo escolar, especialmente para abordar temas como as relações étnico-raciais no contexto das aulas de Educação Física. Por meio de atividades de análise fílmica bem planejadas, os alunos poderão refletir sobre as questões de raça, preconceito e pertencimento, proporcionando um aprendizado que vai além do conteúdo tradicional e promovendo uma visão crítica e consciente da sociedade.

Moran (1995) alerta sobre os usos inadequados do cinema como recurso pedagógico, identificando o que ele chama de “vídeo-enrolação”: filmes ou vídeos inseridos sem qualquer planejamento pedagógico, muitas vezes utilizados apenas como uma solução de emergência, como a ausência de um professor. Esse uso improvisado limita o potencial educacional do cinema. Em vez disso, o autor propõe abordagens estruturadas para que filmes e vídeos se tornem ferramentas significativas de ensino- aprendizagem, destacando dois métodos que se encaixam diretamente na nossa proposta: o “vídeo como sensibilização” e o “vídeo como ilustração”. A sensibilização permite que os alunos entrem em contato com novas ideias e realidades, enquanto a ilustração aproxima o conteúdo audiovisual das experiências dos alunos,

oferecendo-lhes uma visão mais profunda e empática sobre outras culturas e situações sociais.

Para que o uso do documentário *O Negro no Futebol Brasileiro* seja efetivo em sala de aula, é necessário criar uma atmosfera de aproximação, onde o filme funcione como uma ponte entre os alunos e o contexto apresentado. Dependendo de como o filme é tratado, ele pode ajudar os alunos a compreender melhor o “outro” e desenvolver uma maior sensibilidade para realidades que podem ser diferentes das suas, mas que contribuem para um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor e significativo.

Moran (1995) descreve etapas essenciais para a preparação e condução das atividades pedagógicas com filmes:

- Antes da exibição: contextualizar o aluno sobre os aspectos gerais do vídeo, como a direção e a temática central, evitando julgamentos prévios ou interpretações que possam influenciar a percepção do aluno.
- Durante a exibição: incentivar a observação e a anotação de cenas que chamem a atenção, e também observar as reações dos alunos enquanto assistem ao filme.
- Após a exibição: rever, se necessário, as cenas mais significativas e explorar elementos cinematográficos como música, ângulos de câmera, efeitos visuais e sonoros, e vestuários. Esses elementos enriquecem a interpretação e ajudam a aprofundar a compreensão do assunto tratado.

Moran (1995) também sugere atividades de análise, como análise em conjunto, globalizante ou concentrada, para que o aluno possa refletir sobre o conteúdo em um contexto mais amplo. Essas dinâmicas facilitam o contato do aprendiz com a cultura representada, permitindo que se aproxime mais da realidade apresentada e a interprete criticamente. O papel do professor aqui é o de facilitador e mediador da aprendizagem, que propõe “desdobramentos articulados a outras atividades, fontes e temas” (Napolitano, 2003, p. 15), tornando o aluno um sujeito ativo, crítico e engajado nas questões sociais, não só do seu país, mas de outras culturas e realidades.

No contexto do documentário sobre a presença negra no futebol brasileiro, essas abordagens ajudam os alunos a entender o racismo e as estruturas de exclusão que moldaram (e ainda moldam) o esporte e a sociedade. O filme permite uma abordagem que vai além do conteúdo teórico, tornando o aprendizado mais significativo ao criar uma experiência de negociação de sentido entre os alunos e a realidade representada na tela.

Como destaca Corpas (2000), o cinema é um recurso altamente adequado para sensibilizar os alunos em relação a questões socioculturais, promovendo a reflexão sobre modos de vida, valores sociais, morais e estéticos de diversas culturas. Assim, o filme pode ser

trabalhado como um instrumento de sensibilização, aproximando os alunos de contextos sociais diversos e facilitando o entendimento dos diferentes âmbitos culturais em que "o outro" se insere.

No contexto da utilização do documentário *O Negro no Futebol Brasileiro* em sala de aula, o cinema torna-se um recurso educativo poderoso, mas que exige planejamento e mediação cuidadosa. Sem um direcionamento intencional, o cinema pode reforçar estereótipos negativos, especialmente quando se trata da representação de grupos historicamente marginalizados. Quando bem estruturado, o uso do cinema oferece uma experiência humanizadora: ele reúne contextos variados, apresentando diferentes realidades que permitem desconstruir preconceitos e construir uma compreensão mais empática e respeitosa do “outro” (Souza, 2014, p. 257).

Essa abordagem é particularmente importante em um contexto educacional que busca formar cidadãos críticos e conscientes da diversidade. Adotar uma postura intercultural no ensino através do cinema é fundamental, pois isso permite conceber o “outro” não apenas como uma figura distante, mas como uma presença viva e que reflete aspectos de nossa própria identidade cultural. Muitas vezes, as barreiras que nos distanciam podem também nos aproximar, permitindo que, ao vermos a diversidade do outro, sejamos capazes de reconhecer elementos de nós mesmos. A partir dessa perspectiva, o cinema em sala de aula se torna um meio de promover o respeito às diferenças e de combater o isolamento cultural.

Por fim, esse processo educativo valoriza as semelhanças e diferenças entre os alunos e os contextos apresentados, levando a uma reflexão sobre os valores que moldam nossa compreensão e interpretação do mundo. Ao assistir ao documentário, os alunos são convidados a refletir sobre como seus próprios preconceitos e crenças culturais podem ser desafiados e transformados, construindo assim uma visão mais crítica e empática sobre as relações étnico-raciais e sobre a sociedade como um todo.

A partir das questões teóricas que embasaram as nossas ações, passaremos – agora – a detalhar o desenvolvimento de nosso protótipo didático:

6.1 O NEGRO NO FUTEBOL BRASILEIRO – EPISÓDIO 1

Tema Central: Exploração das relações étnico-raciais nas aulas de educação física através da história do futebol brasileiro, com foco no papel da resistência negra no esporte e suas implicações sociais.

Objetivo Geral: Promover uma compreensão crítica sobre a contribuição da população negra no futebol brasileiro e refletir sobre como essa história pode desafiar preconceitos e estereótipos raciais no ambiente escolar.

Objetivos Específicos:

- Compreender o impacto do racismo estrutural na formação do futebol brasileiro e nas experiências dos atletas negros.
- Desenvolver a capacidade de análise crítica dos alunos sobre representações midiáticas de relações étnico-raciais.
- Estimular a criação de textos multimodais, como memes e vídeos, que expressem reflexões críticas sobre racismo e inclusão.
- Fomentar o diálogo entre alunos sobre igualdade racial e respeito à diversidade dentro e fora da escola.

Etapas da Protótipo Didático:

1. Introdução e Contextualização Histórica

Objetivo: Situar o aluno sobre o papel histórico dos jogadores negros no futebol e introduzir o documentário.

Atividade:

- Introduzir o tema com uma breve exposição sobre o racismo estrutural e a história dos jogadores negros no futebol brasileiro.
- Explicar que o protótipo didático abordará como as relações étnico-raciais impactaram e moldaram o futebol, utilizando o documentário *O Negro no Futebol Brasileiro* como recurso.

Recursos: Slides de apresentação, trechos de artigos que contextualizam o racismo no esporte.

2. Exibição do Documentário e Anotações Críticas

Objetivo: Assistir ao primeiro episódio do documentário, estimulando a análise crítica dos alunos sobre as representações de racismo e resistência.

Atividade:

- Exibir o episódio 1 do documentário, *O Negro no Futebol Brasileiro*. Durante a exibição, pedir que os alunos façam anotações sobre cenas que destacam o racismo, a resistência dos jogadores negros e a transformação do futebol no Brasil.
- Orientá-los a observar elementos específicos, como o uso de imagens históricas, depoimentos de jogadores e personalidades, e o contexto social apresentado.

Recursos: Computador, projetor, cadernos e/ou bloco de anotações.

3. Discussão em Grupo e Análise Dialógica

Objetivo: Promover uma discussão crítica baseada nas observações dos alunos, utilizando a Teoria Dialógica da Linguagem.

Atividade:

- Dividir a turma em pequenos grupos e pedir que compartilhem suas anotações, refletindo sobre perguntas como: "Quais desafios os jogadores negros enfrentaram no início do futebol?", "Como as imagens e depoimentos do documentário representam a luta contra o racismo?", "Que relações podemos estabelecer entre o futebol e o racismo que ainda existe na sociedade e nas escolas?"
- No grande grupo, os alunos devem sintetizar as reflexões, ampliando a compreensão dialógica das relações raciais e debatendo as experiências compartilhadas por outros grupos.

Recursos: Espaço para discussão, quadro para anotar pontos principais.

4. Produção de Textos Multimodais (Memes e Vídeos)

Objetivo: Incentivar a criação de memes e vídeos que representem a reflexão dos alunos sobre racismo no futebol e na sociedade.

Atividade:

- Explicar o conceito de texto multimodal e como memes e vídeos podem transmitir mensagens críticas de forma acessível e visual.
- Os alunos, em grupos, deverão criar um meme ou um breve vídeo inspirado em cenas ou depoimentos do documentário. Eles devem pensar em mensagens que desafiem estereótipos raciais ou que celebrem a resistência dos atletas negros.
- As criações serão compartilhadas em um perfil de redes sociais ou em um grupo no WhatsApp criado especificamente para a turma, permitindo que os alunos comentem as

produções dos colegas.

Recursos: Smartphones, acesso à internet, perfil no Instagram e/ou grupo no WhatsApp.

5. Reflexão e Debate Final

Objetivo: Refletir sobre o impacto das atividades realizadas e reforçar a importância de uma postura antirracista no ambiente escolar.

Atividade:

- Conduzir uma roda de conversa onde cada grupo compartilhe o processo de criação do meme/vídeo e discuta os pontos principais de suas reflexões.
- Para encerrar, promover um debate sobre o que os alunos aprenderam sobre racismo, inclusão e o papel da escola na promoção de um ambiente igualitário e respeitoso.
- Questioná-los sobre como levar as discussões para o cotidiano da escola, incentivando ações antirracistas e a valorização da diversidade.

Recursos: Espaço para roda de conversa.

Avaliação:

- Participação e engajamento nas discussões e atividades.
- Qualidade das reflexões e da análise crítica realizada durante o debate.
- Criatividade e relevância dos memes e vídeos produzidos em relação aos temas de racismo e inclusão.
- Reflexão final apresentada durante a roda de conversa.

6.2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO USO DO DOCUMENTÁRIO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Neste protótipo didático, o episódio 01 do documentário *O Negro no Futebol Brasileiro* é utilizado não apenas como conteúdo, mas como um meio de promover uma reflexão dialógica que aproxima os alunos das experiências e desafios enfrentados por jogadores negros. Ao observar e discutir essas realidades, os alunos são convidados a participar de um processo de conscientização, construindo sentido e empatia através do diálogo.

A produção de textos multimodais permite que os alunos explorem suas percepções e assumam uma postura ativa no enfrentamento ao racismo, desenvolvendo a capacidade de

expressar suas visões de forma crítica e criativa. Esse processo favorece o desenvolvimento de uma competência sociocultural, alinhada com os objetivos da educação para a cidadania, tornando a experiência educacional mais inclusiva e significativa.¹¹

Durante a aplicação do protótipo didático sobre as relações étnico-raciais com o documentário *O Negro no Futebol Brasileiro*, os alunos responderam com reflexões e falas que revelaram percepções pessoais, dúvidas e compreensão sobre o tema. A seguir apresentamos algumas falas, respostas e discursos dos alunos em diferentes momentos da sequência:

6.2.1 Fala Inicial - Introdução ao Tema e Discussão Histórica

A1 - Antônio: *“Oxe, eu não sabia que alguns clubes não deixavam negros jogarem. Pensava que no futebol não tinha isso.”*

A2 - Ana: *“A gente ouve falar de racismo, mas eu nunca tinha pensado que isso existia no futebol nesse tempo todo.”*

A3- Beatriz: *“O meu avô sempre falava que o Vasco era um time amigo de cor. Não sabia que era por causa do combate ao racismo.”*

A4- Chaiakys: *“Varei, que negócio doido é o racismo.”*

A5- João: *“se fosse hoje denunciavam a polícia os xingamentos.”*

A6- Pedro: *“Lei para proibir pessoas pretas jogar é um abuso.”*

A7- Tairini: *“Não sabia que essas pessoas eram tão maltratadas. Só queriam jogar bola.”*

A8 - Manoel: *“Esses homens que faziam essas leis eram uns frechado de ruim. Preconceito é visto até hoje em montanhas”*

A9 - Luciano: *“Aqui é cheio de negros e vemos preconceito nos rachas de final de semana com xingamentos “nego-preto e o bicho tão jogando”*

A10 - Amadeu: *“Eu não tinha entendimento do que é realmente preconceito racial*

A11 - Karla: *“A história é pesada e triste a pessoa negra sofre, por isso tanto pobre é de cor escura.”*

A12- Mauricio: *“No dia a dia tenho falas com preconceito e não sabia. O futebol não era para todos.”*

A13- Mariane: *“O racismo é sério e triste, só quem tem pele escura sabe, né. Nem joga os negos pode”*

A14- Ericka: *“Achava que um negro não podia ser racista com outro. As vezes dá cabimento*

¹¹ Expressões regionais estão sublinhadas. Varej: muito popular utilizada quando alguém se admira com alguma coisa, então para expressar essa admiração.

para outros continuarem falando coisas preconceituosas.”

A15- Ruan: *“Tá na cara que era para tira o negro do futebol a lei do amadorismo, quem pega no pesado até hoje são na maioria preto.”*

A16- Raissa: *“É muita coisa para aprender, mas o racismo está no mundo e na fala das pessoas.”*

A17- Ivina: *“Fico triste em só pensar quantas pessoas escravizadas foram mortas, e que o racismo vem até hoje no jogo.”*

A18- José: *“Varei. Jogar bola pela cor e de não imagina que isso acontecia. Os Pretos jogam melhor até hoje.”*

A19- Josilene: *“Achava que um negro não podia ser racista com outro. Lei para proibir pessoas pretas jogar é um absurdo.”*

A20- Mayk: *“O povo não sabe nem da história que tem, aqui em montanhas tem gente que não quer ser negro.”*

A análise dialógica das falas dos alunos durante o protótipo didático sobre o documentário *O Negro no Futebol Brasileiro* revela um processo de tomada de consciência sobre o racismo estrutural e suas manifestações históricas e atuais, expressando crenças, dúvidas e reações individuais que variam da surpresa e indignação ao reconhecimento de aspectos antes invisibilizados da própria realidade. O uso da teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin para analisar essas interações permite compreender como as vozes dos alunos se entrelaçam, criando uma compreensão coletiva sobre o tema das relações étnico-raciais.

As falas iniciais dos alunos refletem, de maneira geral, surpresa e choque ao descobrir que o racismo permeava o futebol brasileiro desde suas origens. Antonio (A1), por exemplo, afirma: “Oxe, eu não sabia que alguns clubes não deixavam negros jogarem. Pensava que no futebol não tinha isso.” Essa fala demonstra um entendimento inicial de que o esporte, visto frequentemente como um campo de igualdade, poderia estar isento de discriminação, mostrando uma visão de mundo onde o futebol é idealizado como um espaço de meritocracia.

De forma similar, Ana (A2) e Beatriz (A3) expressam a ideia de que o racismo histórico no futebol é um fato novo e impactante. Beatriz compartilha uma referência pessoal, lembrando-se de uma fala do avô: “O meu avô sempre falava que o Vasco era um time amigo de cor.” Esse enunciado aponta para uma compreensão familiar e comunitária que reforça o papel do futebol como espaço de inclusão. Esses discursos revelam o papel dialógico das interações no ambiente familiar e como tais lembranças podem ser ressignificadas no contexto escolar.

À medida que o conteúdo é explorado, alguns alunos expressam indignação, como Pedro (A6), que vê como abuso a lei que proibia a participação de jogadores negros, e João (A5), que faz uma relação com os dias atuais: “se fosse hoje denunciavam a polícia os xingamentos.” Esse tipo de resposta destaca a percepção crítica dos alunos sobre o tema, ao comparar o contexto passado com o presente e sugerir que o combate ao racismo deve incluir ações de denúncia e justiça.

Manoel (A8) e Luciano (A9) trazem reflexões mais ampliadas, associando o preconceito de décadas passadas às suas próprias experiências na comunidade. Luciano, por exemplo, relata como o racismo ainda ocorre nos “rachas de final de semana,” o que evidencia que, para ele, o racismo continua ativo nas práticas sociais contemporâneas. Este tipo de diálogo permite que os alunos não apenas relacionem a discriminação com o esporte, mas também percebam como a questão racial se infiltra em aspectos cotidianos e aparentemente triviais.

Alguns alunos começam a compreender o racismo como uma estrutura enraizada que continua a impactar diferentes áreas da vida. A fala de Karla (A11) é uma tentativa de explicar a pobreza de muitos negros pela “história pesada e triste” de sofrimento da população negra. A consciência de que “tanto pobre é de cor escura” começa a emergir como uma crença que relaciona desigualdade social com racismo estrutural, refletindo a conexão entre passado e presente.

Já Raissa (A16) e Ivina (A17) mostram a amplitude da questão: Raissa reconhece que o racismo está “no mundo e na fala das pessoas,” enquanto Ivina reflete sobre a continuidade da violência e do preconceito desde a escravidão até o futebol contemporâneo. Essas falas ressaltam a importância da formação crítica e histórica, pois permitem aos alunos entenderem o racismo como um fenômeno dinâmico e intergeracional.

No processo de diálogo, surgem também reflexões sobre comportamentos e crenças pessoais. Mauricio (A12) se dá conta de que reproduz falas preconceituosas “sem saber,” revelando como a exposição ao tema promove um momento de autocrítica e compreensão de que práticas racistas podem estar embutidas no cotidiano. Essa percepção é fundamental para uma educação dialógica, pois permite que os alunos questionem suas ações e crenças, tornando-se mais conscientes do impacto de suas palavras.

Ericka (A14) e Josilene (A19) trazem reflexões sobre a complexidade do preconceito, com Ericka se surpreendendo com a possibilidade de que “um negro pode ser racista com outro.” Essa fala revela uma confusão comum entre discriminação e preconceito, sugerindo a necessidade de aprofundamento no entendimento do racismo como um sistema de opressão estrutural e não apenas como ações isoladas entre indivíduos.

Na fala de Mayk (A20), que observa que “aqui em Montanhas tem gente que não quer ser negro,” há um reconhecimento da opressão internalizada e da construção de uma identidade racial negada por parte da sociedade. A fala de Mayk sintetiza a ideia de que o racismo não afeta apenas externamente, mas também na própria percepção identitária dos indivíduos negros.

Esses diálogos permitem concluir que a sequência didática e a análise dialógica não apenas revelaram crenças e percepções sobre o racismo entre os alunos, mas também os envolveram em um processo de conscientização. Os alunos foram levados a questionar suas próprias crenças, valores e percepções de mundo, construindo um entendimento mais crítico sobre o racismo e suas manifestações.

6.2.2 Discussão em Grupo – Análise do Documentário

A1 -Antônio: “*Achei frechado o documentário, o jogador mesmo sendo bom, não tinha oportunidade por ser preto. Ainda hoje, mesmo sendo bom, a pessoa é julgada.*”

A2- Ana: “*Os jogadores negros da época eram respeitados só porque jogavam bem. Fora do campo, era diferente, e xingamentos e tudo.*”

A3- Beatriz: “*O documentário traz a realidade difícil dos negros para começar a jogar nos times. Eram obrigados a baixar a cabeça para os brancos. Como é que pode, se submeter a uma humilhação desse.*”

A4- Chaiakys: “*Os moleques jogando na rua parece os porta lá de casa. Mesmo no chão pegando fogo eles estão jogando. A maioria é tudo moreno do sol, só tem canto ruim de jogar*”¹².

O discurso de Chaiakys estabelece um diálogo com a imagem 10, apresentada no documentário:

Imagem 10: meninos praticando futebol em campos de terra.



Fonte: Episódio 1 do documentário O negro no futebol brasileiro. Minuto: 1:12.

¹² Expressões regionais estão sublinhadas. Frechado: Muleque peralta, que vive aprontando traquinagens; [traquina](#). Moleques: o mesmo que garoto.

A5- João: “Achei que o documentário mostra muito a realidade dos moleques que joga futebol e que não tem condição de nem estudar e serem respeitados pela cor. Achei triste.”

A6- Pedro: “o que me impressionou no documentário foi ter uma lei para impedir que pessoas de profissões que tinha mais negro não pode participar do jogo de futebol.”. Nesta fala, Pedro se remete, de forma dialógica à imagem 11, apresentada no documentário:

Imagem 11: Imagem do documentário: Bangu pede a saída da liga de futebol por não concordar com as proibições aos trabalhadores braçais (negros) de jogar com a elite branca em no campeonato.



Fonte: Episódio 1 do documentário O negro no futebol brasileiro. Minuto: 18:48.

A7- Tairini: “O que percebi que mesmo não podendo crescer nos times organizados os negros não deixaram de jogar e querer lugares e colocação alta para jogar.”

A8-Manoel: “O homem passar por de arroz para jogar no time com os brancos. Quê arrumação; se fosse hoje era motivo de piada, mas era para ser aceito.”¹³. Neste enunciado, Manoel se remete à imagem 12, do documentário:

¹³ Expressões regionais estão sublinhadas:

Arrumação: Algo, situação ou circunstância esquisita, engraçada, exótica, pictórica ou estranha.

Pô: abreviação de poxa. Expressão criada para que fosse possível dizer em público interjeições antes impossíveis.
bem mineirinho: agravamento da situação.

Imagem 12: jogador Carlos Alberto com a face pintada com pó de arroz para se assemelhar aos jogadores do fluminense que eram brancos.



Fonte: Episódio 1 do documentário O negro no futebol brasileira. Minuto: 26:42.

A9- Luciano: ” *pô, você ter que mudar a cor para poder jogar e uma humilhação que time frechado era esse? Hoje dava um processo bem mineirinho.* ”

A10- Amadeu: “A torcida chamar de negro sujo, e nem poder tocar num jogador branco que sofria agressão, que futebol era esse? Essa é a parte que mais revoltei.”. A cena que causou indignação em Amadeu é apresentada na imagem 13.

Imagem 13: jogador negro sendo atendido após uma agressão em campo jogador.



Fonte: Episódio 1 do documentário O negro no futebol brasileira. Minuto: 17:42.

A11- Karla: ” *o que me impressionou foi o preto jogando na defensiva direto e não poder tocar; a lei de proibição, pintar a pele com pó de arroz, que absurdos da molesta.* ”

A12- Mauricio: “No documentário tem coisas que acontecem hoje, falta de estrutura para jogar; xingamentos no campo de negro ruim de bola no campeonato da cidade. Eu vejo isso ainda; tem jogador bom que não tem oportunidade.

A13- Mariane: “Eu me senti triste por essa história nesse documentário, as conquistas são tão

demoradas o preconceito e tão forte que os pretos agridem o preto.”

A14- Ericka: “O documentário é muito triste, o preconceito é tão forte que eu fico pensando como era viver nessa época. A coisa que me deixou feliz é saber que não desistiram de jogar.

A15- Ruan: “O vasco é meu time do coração e saber que ele defendeu as pessoas pretas como eu me traz uma alegria. Outra coisa que me deixou triste é não poder tocar no branco por minha cor ser considerada suja.”

A16- Raissa: “Não tinha noção do quanto de preconceito tem no mundo que parte triste e é de muito tempo. O Adriano imperador é bonito ainda, ele sabe que sofre menos preconceito por ser famoso. Acho que esse documentário era para ser passado para todos”. A aluna faz alusão à parte do documentário representada na imagem 14:

Imagem 14: jogador Adriano Imperador no depoimento sobre a sua colocação como negro na sociedade.



Fonte: Episódio 1 do documentário O negro no futebol brasileira. Minuto: 34:49.

A17- Ivina: “O documentário me trouxe um sentimento de tristeza, imaginei meu irmão jogando e sofrendo xingamentos. Ele diz que é feio e não gostando do cabelo dele por ser enrolado e diz que o nariz é achatado.”

A18- José:” Quê tristeza, o senhozinho maravilha do vídeo sofreu tanto por não aceitarem o a cor dele, o nariz, a pele e corpo; ele se via feio por ser preto.”

Imagem 15: jogador Dadá Maravilha relata sua condição que o levou a aceitação de suas características físicas e o preconceito sofrido quando jogador.



Fonte: Episódio 1 do documentário O negro no futebol brasileira. Minuto: 29:40.

A19- Josilene: *“O racismo é tão forte que até o jogador não o reconhecia como negro. Fiquei pensando no sofrimento dele. O povo fala tanto que é feio que ele passou a acreditar.”*

Imagem 16: Vasco Campeão de 1923 – com seu elenco formado por jogadores em sua maioria negros.



ol brasileiro - episódio 01 - HBO

Fonte: Episódio 1 do documentário O negro no futebol brasileira. Minuto: 1:00:36.

A20- Mayk: *“O documentário me fez ter orgulho em ser vascaíno, não sabia da história forte de luta para incluir os negros. Só que pelo que narrador falou os negros não eram a primeira opção no time mesmo estando neles.”*

A análise dialógica das falas dos alunos durante a discussão em grupo sobre o documentário evidencia um processo de confronto de percepções pessoais e crenças sobre o racismo e as relações étnico-raciais, além de revelar a maneira como cada aluno dialoga com as imagens e informações apresentadas. As respostas e comentários refletem diferentes graus de surpresa, empatia e indignação diante das experiências de discriminação vividas por jogadores negros ao longo da história do futebol brasileiro.

Algumas falas demonstram o entendimento de que as dificuldades enfrentadas pelos jogadores negros no passado permanecem, de certa forma, nas práticas sociais atuais. Antônio (A1), por exemplo, observa que o documentário ilustra a “humilhação” e as barreiras impostas aos jogadores negros, mesmo sendo talentosos, e que até hoje “a pessoa é julgada.” Essa fala reflete uma crença sobre o racismo como uma estrutura persistente, que continua a limitar as oportunidades e o reconhecimento de pessoas negras.

Ana (A2) e Beatriz (A3) discutem a dualidade enfrentada pelos jogadores, que eram respeitados dentro do campo, mas desvalorizados fora dele. Beatriz vê o ato de “baixar a cabeça” como humilhante, indicando uma percepção crítica de como o racismo impõe submissão. Esse reconhecimento permite que os alunos articulem o racismo histórico no futebol com as práticas sociais atuais, evidenciando que, para muitos, a inclusão no esporte ainda ocorre com limitações.

Os enunciados de Tairini (A7) e Ruan (A15) demonstram orgulho e empoderamento diante da resiliência dos jogadores negros no futebol brasileiro. Tairini reconhece que, apesar das proibições e barreiras, os jogadores continuaram lutando por um lugar de respeito no esporte. Ruan destaca seu orgulho em ser vascaíno, uma vez que o Vasco foi um dos clubes que promoveu a inclusão de jogadores negros. A fala de Ruan revela uma valorização do time não apenas por motivos esportivos, mas por uma identificação ideológica e social, conectando sua própria experiência ao contexto histórico do clube.

Mayk (A20) também manifesta orgulho ao conhecer a história do Vasco como um time que lutou pela inclusão de jogadores negros, mas ressalta que “os negros não eram a primeira opção no time.” Sua fala reflete uma análise crítica ao apontar que a inclusão nem sempre foi uma escolha prioritária, mas ainda assim considera relevante a conquista histórica do clube, mostrando um entendimento mais aprofundado do contexto social.

Manoel (A8) e Amadeu (A10) expressam indignação ao se deparar com cenas que mostram jogadores negros submetidos a práticas de disfarce de sua cor, como o uso de pó de arroz para “parecer” brancos. Para Manoel, isso representa um “absurdo” que seria motivo de piada atualmente, enquanto Amadeu expressa revolta diante do tratamento discriminatório, especialmente no episódio em que um jogador negro é agredido por tocar em um jogador branco. A fala desses alunos demonstra uma compreensão do racismo como algo que transcende a aparência física e atinge a dignidade humana.

A fala de Karla (A11) sintetiza sua surpresa e indignação com as cenas que retratam a exclusão e discriminação direta contra os jogadores negros, mencionando especificamente o uso de pó de arroz e as leis de proibição, consideradas “absurdas.” A compreensão de Karla

reflete a consciência de que o racismo não se limita a um preconceito superficial, mas impõe uma estrutura que marca negativamente a identidade dos negros.

Alguns alunos foram profundamente tocados pelo documentário, expressando empatia com as experiências dos jogadores. Ivina (A17) compara a situação dos atletas do passado ao que seu irmão vive, mencionando que ele já se sentiu inferiorizado pela aparência, o que mostra como o racismo ainda afeta a autoimagem dos jovens. José (A18) também manifesta tristeza pela forma como jogadores como Dadá Maravilha foram levados a se enxergar de forma depreciativa, internalizando as críticas racistas.

Mariane (A13) e Ericka (A14) trazem reflexões sobre a luta dos jogadores e como o preconceito racial não apenas marginalizou os atletas, mas também impactou sua saúde emocional. Para Ericka, o que a tocou foi a persistência dos jogadores, que não desistiram de jogar apesar das dificuldades, mostrando a resiliência dos indivíduos negros frente à discriminação. Ambas as falas refletem uma conscientização crescente dos impactos duradouros do racismo.

Raissa (A16) sugere que o documentário deveria ser assistido por mais pessoas, pois acredita que ele traz uma visão necessária sobre o racismo. Ela compara a situação dos jogadores negros do passado com a fama atual de jogadores negros, mencionando que Adriano Imperador ainda enfrenta menos preconceito por ser famoso. Sua fala sugere uma percepção de que o reconhecimento social tem um papel de proteção parcial contra a discriminação, mas que o racismo é um fenômeno profundo e duradouro.

A fala de Josilene (A19) ressalta a internalização do racismo entre os próprios jogadores, o que a faz refletir sobre o sofrimento e a autoimagem negativa de atletas que absorveram as críticas racistas. Sua percepção evidencia o entendimento de que o racismo impacta não só externamente, mas também internamente, moldando as crenças e o autoconhecimento dos indivíduos.

A análise das falas revela como o documentário *O Negro no Futebol Brasileiro* atuou como um mediador de reflexão crítica, levando os alunos a uma autoanálise e à construção de um entendimento mais profundo sobre o racismo. As falas demonstram a diversidade de crenças e percepções, o que permite uma troca de experiências rica e dialógica que desafia os alunos a confrontar suas próprias crenças e valores. A aplicação da teoria dialógica revela o potencial transformador de uma abordagem que valoriza a troca de experiências, estimulando os estudantes a ver o racismo como um fenômeno estrutural e histórico, mas que pode ser superado através de conscientização e ação coletiva.

6.2.3 Produção e Discussão dos Textos Multimodais

Grupo 1 - A18- José; A12- Mauricio; A2- Ana e A17- Ivina- *“nosso grupo pensou e criou um meme sobre o Vasco passando por cima do preconceito racial. Acho que assim pode mostrar como o time ajudou o futebol a mudar um pouco a visão das pessoas sobre o racismo.”*

Imagem 17: meme criado pelo Grupo 1. Baseada em recriação de meme o ônibus simboliza o comentário racista e o trem o Vasco que foi contra as imposições e colocou jogadores negros em seu time campeão carioca de 1923.



Fonte: acervo da pesquisa.

Grupo 2 - A4- Chaiakys; A5- João; A6- Pedro e A16- Raissa: A4 *“nós queríamos trazer uma mensagem que falasse da importância de estudar o racismo para não ficar dizendo que ele não existe.”*

Imagem 18: meme criado pelo Grupo 2. Teve base a imagem do Batman batendo em uma pessoa que foi racista no seu discurso sobre o preconceito racial.



Fonte: acervo da pesquisa.

Grupo 3 - A1 -Antônio: A20- Mayk: A19- Josilene e A10- Amadeu: A19 “Nosso meme tem o objetivo de conscientizar que o racismo deve ser combatido diariamente e que no futebol atual ele ainda é muito presente. A imagem da seleção brasileira com uma banana jogada em direção dos jogadores, mostrando que o racismo está nas atitudes de torcedores racistas nos jogos.”

Imagem 19: meme criado pelo grupo 3 – tem como base o jogo da seleção na Tunísia que torcedores atiraram em campo bananas para os jogadores brasileiros em comparação dos mesmos com macacos de inteligência inferior.



Fonte: acervo da pesquisa.

Grupo 4 - A7- Tairini: A8-Manoel: A15- Ruan: A11- Karla: A7“Fizemos um meme de como era difícil para os jogadores negros serem aceitos no futebol, e usamos uma comparação dos tons de pele para os mesmos poderem jogar futebol. Buscamos refletir sobre o racismo.”

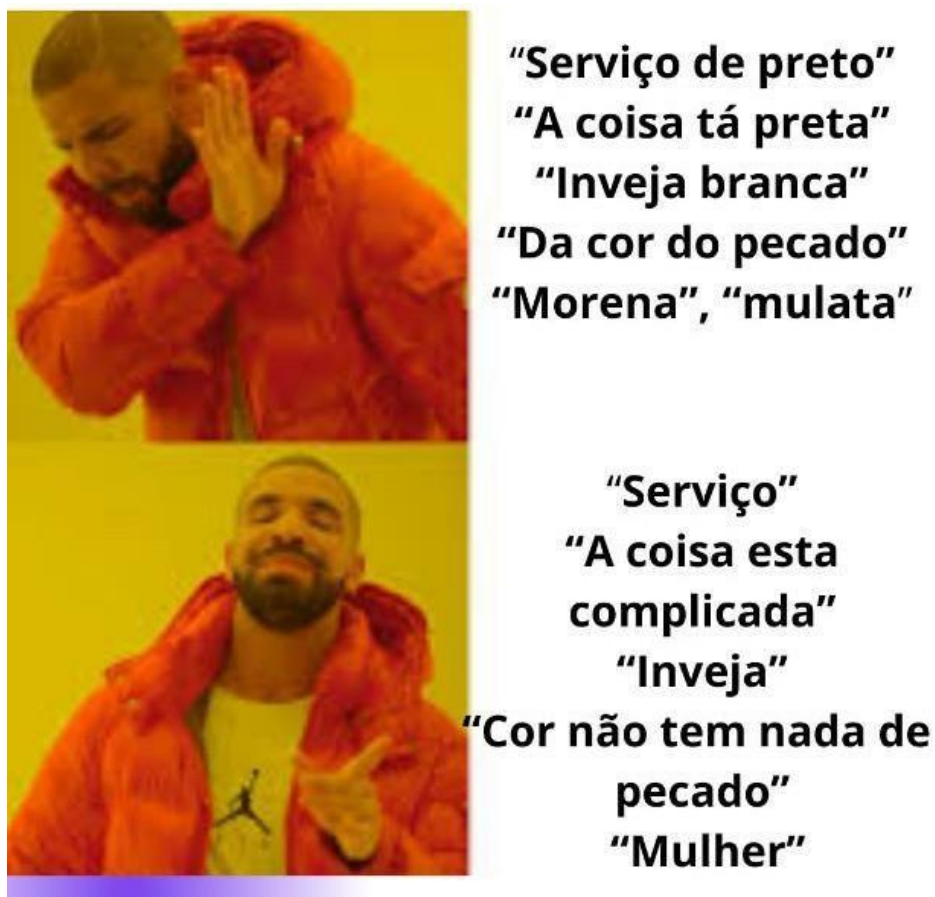
Imagem 20: meme criado pelo Grupo 4. O meme faz alusão a uma abordagem que para ter acesso ao ambiente é necessário ter tom de pele clara.



Fonte: acervo da pesquisa.

Grupo 5 - A9- Luciano; A13- Mariane; A14- Ericka e A3- Beatriz: “nosso grupo criou esse meme pensando no que foi dito no documentário, as expressões racistas que podem ser modificadas por outras não racistas.”

Imagem 21: meme criado pelo grupo 5. O meme traz a imagem do cantor Drake que ao ouvir expressões racistas às repudiam e ao ouvir as poddíveis substituições fica feliz em ouvi-las.



Fonte: acervo da pesquisa.

A análise dialógica das produções dos alunos, com base em memes criados sobre o documentário *O Negro no Futebol Brasileiro*, revela engajamento e reflexão crítica a respeito das relações étnico-raciais e o papel do futebol na construção de novas percepções sobre o racismo. Utilizando a multimodalidade dos memes, cada grupo expressou interpretações e posicionamentos que vão desde a celebração da resistência à denúncia das práticas racistas ainda presentes no esporte. A seguir, analisamos algumas das possíveis crenças e interpretações dos grupos e suas construções discursivas em diálogo com o documentário.

O Grupo 1, formado por José, Mauricio, Ana e Ivina, cria um meme que representa o Vasco da Gama como símbolo de resistência ao racismo, remetendo à inclusão de jogadores negros no time campeão de 1923. A figura do "trem" — o Vasco — passando por cima de um comentário racista representa uma visão do clube como agente transformador. A fala de Ivina, que menciona que o meme "mostra como o time ajudou o futebol a mudar um pouco a visão das pessoas sobre o racismo," evidencia uma crença de que o esporte, especialmente em ações icônicas como a do Vasco, tem o potencial de influenciar positivamente a percepção social

sobre o racismo.

Essa resposta reflete uma visão otimista da função do esporte como espaço de inclusão e resistência, na qual os alunos identificam um papel transformador para o futebol, ao mesmo tempo em que a luta contra o racismo permanece essencial.

O Grupo 2, composto por Chaiakys, João, Pedro e Raissa, cria um meme inspirado na famosa imagem do Batman, onde o personagem repreende alguém que nega a existência do racismo. A fala de Chaiakys, que diz querer “trazer uma mensagem que falasse da importância de estudar o racismo para não ficar dizendo que ele não existe,” revela uma crença na necessidade de conscientização contínua para que o racismo seja enfrentado, especialmente no contexto escolar. Ao utilizar o meme de Batman, o grupo faz uma crítica direta às atitudes que negam ou minimizam a existência do racismo, reforçando a importância da educação antirracista.

Essa criação dialoga com o entendimento de que é fundamental abordar a questão racial no ambiente escolar, e os alunos se posicionam a favor de uma postura de enfrentamento ao racismo, criticando a negação e o silenciamento sobre o tema.

O Grupo 3, composto por Antônio, Mayk, Josilene e Amadeu, traz para o debate o racismo nos jogos de futebol contemporâneos, utilizando a imagem de um jogo recente da seleção brasileira na Tunísia, onde bananas foram atiradas em campo. A fala de Josilene, que afirma que “o racismo deve ser combatido diariamente,” demonstra uma crença de que o preconceito persiste e que a conscientização deve ser constante. A referência à ofensa contra jogadores da seleção brasileira é significativa e demonstra uma compreensão de que o racismo não é apenas um problema histórico, mas uma realidade vivenciada também nos dias atuais.

Esse grupo destaca que o racismo persiste de maneira evidente e agressiva, especialmente em eventos públicos como o futebol, e que essas práticas necessitam de visibilidade e denúncia como formas de enfrentamento.

O Grupo 4, formado por Tairini, Manoel, Ruan e Karla, utiliza a simbologia das diferentes tonalidades de pele para mostrar como o racismo operava como um mecanismo de exclusão no futebol. A frase de Tairini, “buscamos refletir sobre o racismo,” evidencia o intuito do grupo de instigar uma análise crítica da segregação racial, destacando como essa realidade afeta até hoje as oportunidades para pessoas negras. Ao utilizar uma imagem que sugere a “aprovação” de determinados tons de pele, o grupo reforça que o racismo está profundamente enraizado e é, frequentemente, naturalizado no cotidiano.

Essa escolha visual e discursiva permite aos alunos questionarem as práticas de exclusão e preconceito que historicamente afetaram e ainda afetam as pessoas negras, estabelecendo um

vínculo entre o passado e o presente.

O Grupo 5, composto por Luciano, Mariane, Ericka e Beatriz, aborda a importância da substituição de expressões racistas por alternativas não ofensivas, utilizando o meme de Drake. A escolha desse meme expressa uma rejeição a expressões racistas e a adoção de uma linguagem que respeite a dignidade das pessoas. A fala do grupo sugere uma crença de que o racismo se manifesta também nas formas de comunicação, e que a desconstrução de estereótipos e preconceitos passa pela linguagem e pelas expressões cotidianas.

A utilização do meme de Drake, com sua expressão de “repulsa” a expressões racistas e “aprovação” às substituições respeitadas, representa uma resposta criativa e crítica, demonstrando que a mudança de linguagem é uma ferramenta importante no combate ao racismo.

A criação dos memes evidencia a capacidade dos alunos de dialogarem com o conteúdo do documentário e, ao mesmo tempo, expressarem suas próprias crenças e reflexões sobre as relações étnico-raciais. As falas dos alunos e a construção dos memes revelam um entendimento crescente do racismo como um problema histórico e persistente, que exige conscientização, denúncia e transformação. Esse protótipo didático, portanto, promoveu uma articulação dialógica significativa entre o conteúdo multimodal e as percepções dos alunos, gerando um espaço onde eles puderam refletir sobre a importância de abordar e desconstruir o racismo.

A análise das produções multimodais, com base nos memes, mostra que os alunos integraram criticamente as informações, confrontaram suas próprias crenças e desenvolveram uma compreensão mais ampla sobre a questão racial. Esse processo dialógico de ensino-aprendizagem, centrado na criação e interpretação de memes, evidenciou a potencialidade dos textos multimodais na promoção da educação antirracista.

6.2.4 Roda de Conversa - Reflexões e Debate Final

A1 - Antônio: “Bem, achei muito importante o documentário, fez abrir minha mente para quanto sofrimento e visto no futebol e como devemos espalhar informação para diminuir o racismo.”

A2- Ana: “Estou bem pensativa, imaginando as pessoas que apareceram no documentário, que triste em saber da realidade de tantas pessoas. Me fez pensar muito sobre o racismo.”

A3- Beatriz: “olhe acho que desde a atividade com meme na sala que tinha que falar a opinião; eu não sabia nem o que era direito. Minha família é negra e saber que eram tratados tão para o lado que me fez pensar demais sobre o racismo.

A4- Chaiakys: “ cara, o documentário tem muita coisa é chato as vezes mais é para nos

ligarmos no mundo, que a cor pode determinar jeito das pessoas trata as outras.

A5- João: “O documentário me fez aprender muitas coisas como vê que os pobres e de cor escura sofrem para conseguir tudo. Eu sou branco mais não sabia que era assim o racismo.”

A6- Pedro: “o documentário é bom, ensina muitas coisas é muito interessante para debater o racismo no mundo, mudar a cor para poder jogar me deixou mau”.

A7- Tairini: “o documentário me fez pensar muito que todos nós não somos iguais, o corpo é a cor da pele não. E muita luta para o negro.”

A8- Manoel: “Fiquei pensando esses dias que é tão comum jogar e é tanta gente misturada. O documentário era para ser passado para todo mundo.”

A9- Luciano:” depois documentário percebi que as pessoas evitam dizer que são negras para não se sentirem inferiores, ainda hoje tem.

A10- Amadeu: “depois do documentário vi que é muito forte o racismo, é menor hoje no meu ver, mais ainda é muito presente.”

A11- Karla:” Nossa, o documentário me levou a ver de outro jeito o racismo. As pessoas são racistas e não percebem. Esse documentário era para passar na vida de todo mundo, na tv quem sabe.

A12- Mauricio: “o documentário mostra que as dificuldades que até hoje tem, é triste não ter nenhuma oportunidade de jogar. O racismo no futebol é muito grande.”

A13- Mariane: “o documentário me fez ver a tristeza do Brasil, o povo da mesma cor que se acham chiques por vestirem parecidos com os brancos achavam que dava o direito de humilhar os outro. E tem gente se sente melhor que o outro.”

A14- Ericka:” eu fiquei impressionada com as coisas que vão acontecendo no documentário. Acho que ele deveria ser mais divulgado para as pessoas saberem como é a história do futebol no Brasil.”

A15- Ruan: “o documentário, eu achei bom. Se não fosse os times que lutavam pelos negros o futebol não teria evoluído, o Vasco foi o time que fez mudar o futebol.”

A16- Raissa: “o documentário me trouxe muitos conhecimentos sobre o racismo no futebol era muito forte e ainda é. Hoje a luta é muito grande no Brasil e nos países de fora.”

A17- Ivina: “acho que o documentário era para ser passado em todos os lugares. Principalmente nas escolas. Os campeonatos daqui são cheios de xingamentos de jogadores até apelidos racistas.”

A18- José: “O futebol deveria fazer a união das pessoas, no documentário mostra no início era bem mais difícil. Isso me faz pensar sobre como as coisas demoraram a mudar e ainda hoje precisa mudar.”

A19- Josilene: “o documentário era para ser passado em toda a escola. Tem aluno que não se vê como negro.”

A20- Mayk: “Eu vejo que alguns alunos ficam com piadas sobre cor, mas isso, mesmo que seja ‘de brincadeira’, é uma forma de racismo. Temos que pensar diferente.”

A análise dialógica das falas dos alunos ao final do protótipo didático revela uma construção coletiva de conhecimento, baseada em reflexões pessoais e trocas de experiências sobre o racismo, tanto no contexto do futebol quanto na sociedade. As respostas ilustram uma diversidade de perspectivas, crenças e descobertas, evidenciando a capacidade dos alunos de refletirem criticamente sobre questões étnico-raciais, enquanto internalizam a importância da empatia, do respeito e da desconstrução de estereótipos. A seguir, apresentamos algumas análises sobre as crenças e interpretações dos alunos.

Antônio (A1) e Ana (A2) demonstram o impacto inicial do documentário em abrir suas mentes para o racismo presente no futebol e em várias esferas sociais. Antônio comenta que o documentário foi “importante para abrir minha mente para o sofrimento,” revelando uma nova percepção sobre o alcance e a gravidade do racismo. Ana, ao se declarar “pensativa”, reflete sobre a crueldade enfrentada por aqueles que aparecem no documentário, revelando uma sensibilização diante de histórias de discriminação racial. Ambas as falas indicam uma transformação na compreensão que os alunos têm sobre o racismo e uma disposição para uma visão mais informada e empática.

Beatriz (A3) reflete sobre como a atividade sobre racismo despertou uma consciência sobre sua própria herança familiar negra. Ela expressa surpresa e tristeza ao perceber que membros de sua família passaram por discriminação e marginalização, um tema que anteriormente parecia distante. A fala de Beatriz destaca a importância do autoconhecimento e da valorização das raízes culturais e raciais, além de evidenciar como o contexto educativo pode ajudar os alunos a descobrirem e questionarem aspectos de suas próprias identidades.

Muitos alunos, como João (A5) e Mayk (A20), manifestaram surpresa e perplexidade ao entender a profundidade do racismo, tanto no passado quanto na atualidade. João admite não ter compreendido anteriormente que “os pobres e de cor escura sofrem para conseguir tudo”, revelando que a exposição ao documentário ampliou sua visão sobre as dificuldades enfrentadas por negros e pobres. Já Mayk observa que piadas sobre cor, mesmo feitas de forma aparentemente “brincalhona,” ainda perpetuam o racismo, mostrando uma nova compreensão sobre como expressões de preconceito podem ser camufladas e se tornarem socialmente aceitáveis.

Diversos alunos, como Karla (A11), Ivina (A17), e Josilene (A19), defenderam que o documentário deveria ser amplamente exibido, especialmente em ambientes escolares. A crença de que “o documentário era para ser passado em todos os lugares,” nas palavras de Ivina, reflete um reconhecimento coletivo de que a conscientização é uma ferramenta crucial para o combate ao racismo. Esse discurso evidencia uma crença compartilhada sobre o poder da educação e da divulgação de informações para provocar mudanças sociais, principalmente para os alunos que, como diz Josilene, “não se veem como negros.”

Ruan (A15) e Raissa (A16) apresentam uma análise crítica sobre como o racismo moldou o futebol e sua evolução, exaltando os times e jogadores que desafiaram essa estrutura opressora. Para Ruan, times como o Vasco foram fundamentais para “mudar o futebol,” revelando a importância do engajamento de instituições na promoção da equidade racial. Raissa comenta sobre a força do racismo no futebol e acredita que ele permanece até hoje, mesmo com as lutas em curso. Ambos os alunos demonstram uma compreensão do racismo no esporte como um reflexo das estruturas sociais mais amplas, evidenciando a crença de que o racismo precisa ser combatido em todos os espaços.

Amadeu (A10) e Mariane (A13) expressam sentimentos de tristeza e indignação com o impacto psicológico do racismo. Amadeu revela que considera o racismo “menor hoje,” mas ainda “muito presente,” destacando a complexidade e as diversas camadas da questão racial na sociedade. Mariane observa que a tendência de alguns negros tentarem imitar os brancos para serem aceitos reflete uma forma de internalização do racismo, um ponto que evidencia uma percepção crítica sobre como o preconceito pode afetar a autoestima e identidade dos indivíduos. Ambos os alunos começam a perceber as dimensões psicológicas e sociais do racismo, refletindo sobre como ele molda as relações interpessoais.

Luciano (A9) e Karla (A11) destacam a importância de compreender o racismo como algo estrutural e enraizado na sociedade. Luciano comenta que “pessoas evitam dizer que são negras para não se sentirem inferiores,” sugerindo uma crença na necessidade de maior aceitação e empoderamento pessoal. Karla reforça que o racismo é tão normalizado que “as pessoas são racistas e não percebem,” evidenciando uma visão crítica de que o preconceito racial permeia as interações sociais de maneira muitas vezes inconsciente. Essas falas indicam que os alunos identificam o racismo como um problema complexo, que vai além de atitudes individuais, atingindo a estrutura da sociedade como um todo.

A análise das respostas dos alunos revela uma compreensão crescente sobre o racismo como um fenômeno multifacetado e estrutural. O uso do documentário e a mediação dialógica criaram um espaço onde os alunos puderam compartilhar e questionar suas crenças e

compreender o impacto histórico e atual do racismo. As falas dos alunos indicam um progresso em direção à conscientização, à empatia e à defesa da igualdade racial.

O protótipo didático, portanto, cumpriu um papel essencial na promoção de uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais, incentivando os alunos a reverem seus próprios conceitos e a desenvolverem uma postura mais consciente e ativa no enfrentamento ao racismo. Ao final do protótipo didático, o diálogo promovido entre as falas dos alunos, as imagens do documentário e os textos multimodais criados apontam para a importância da educação antirracista como um pilar essencial na formação de cidadãos mais críticos e comprometidos com a justiça social.

6.2.5 Falas de Encerramento - Reflexão Pessoal

A1 - Antônio: “Eu entendi que o racismo afeta as pessoas. Mesmo os jogadores que bons não eram respeitados por causa da pele mais escura. Acho que a gente pode cada um fazer a nossa parte, respeitando e não aceitando o racismo.”

A18- José: “Acho que o esporte e a escola são lugares importantes para a gente aprender sobre respeito e a igualdade. Depois de ver o documentário, entendi mais sobre o que é lutar contra o racismo.”

A3- Beatriz: “Eu não sabia muito sobre o racismo no futebol, mas agora percebo que ele acontece na sociedade. O esporte é um exemplo de lugar para lutar contra o racismo.”

A análise dialógica das falas de encerramento dos alunos reflete uma apropriação crítica dos conceitos discutidos sobre o racismo, especialmente no contexto esportivo e social. Esse processo evidencia como as interações durante o protótipo didático sobre o documentário contribuíram para revisões pessoais nas crenças e percepções dos alunos. Essa transformação dialógica fica evidente nos enunciados que revelam um entendimento mais complexo sobre as relações étnico-raciais e a importância de atitudes antirracistas.

6.2.6 Análise de alguns dos enunciados e suas crenças manifestadas

1. **A construção do entendimento sobre o impacto do racismo:** Antônio (A1) demonstra um processo de internalização das ideias discutidas, expressando compreensão sobre o racismo enquanto uma força que afeta profundamente as pessoas, inclusive as que possuem habilidades notáveis, como os jogadores de futebol. A frase “mesmo os jogadores que bons não eram respeitados” ressalta o reconhecimento de Antônio sobre o impacto do racismo

em espaços onde a meritocracia não garante respeito e igualdade. Sua fala evidencia uma crença emergente de que cada indivíduo pode agir de forma a respeitar o próximo e combater o racismo, o que revela um deslocamento de uma visão passiva para uma postura ativa e comprometida.

2. **O reconhecimento do papel das instituições na educação antirracista:** a fala de José (A18) sublinha uma crença a respeito da função social da escola e do esporte, descritos como “lugares importantes” para o aprendizado de valores como o respeito e a igualdade. A partir da análise dialógica, observamos que José compreende a escola e o esporte não apenas como ambientes de desenvolvimento técnico e acadêmico, mas como espaços de construção cidadã. Essa percepção sugere uma internalização dos objetivos do protótipo didático, promovendo a compreensão de que o combate ao racismo deve ser uma prática cotidiana, aprendida e reforçada em ambientes comuns e acessíveis a todos.
3. **A percepção ampliada sobre o racismo estrutural:** Beatriz (A3) apresenta uma reflexão significativa sobre a ubiquidade do racismo. Ela parte de um entendimento inicial restrito ao futebol para uma compreensão ampliada de que a discriminação racial permeia a sociedade como um todo. Sua fala, “agora percebo que ele acontece na sociedade,” sugere que a exposição ao conteúdo do documentário e as discussões subsequentes ajudaram-na a ver o racismo como uma questão estrutural, não limitada a um ambiente ou circunstância específicos. Beatriz expressa uma crença sobre o esporte como um local estratégico para o enfrentamento do racismo, reconhecendo que as práticas inclusivas e igualitárias no futebol podem ser espelhos para outras áreas sociais.

Essas falas de encerramento são expressões de um processo dialógico que ocorre em um movimento constante de enunciados que se entrelaçam e se modificam em resposta ao contexto e à interação. Os enunciados de Antônio, José e Beatriz ilustram que o protótipo didático facilitou uma revisão das crenças originais dos alunos, trazendo uma nova consciência sobre o racismo e promovendo atitudes antirracistas. Esse processo aponta para a consolidação de uma nova postura, que reconhece a importância de atitudes diárias de respeito e valorização da diversidade, principalmente em ambientes coletivos como a escola e o esporte.

As falas dos alunos demonstram que o protótipo didático cumpriu seu papel de promover uma reflexão crítica e profunda sobre as relações étnico-raciais. O diálogo entre os enunciados individuais e as atividades propostas resultou em um entendimento mais amplo e inclusivo sobre o racismo e a necessidade de combatê-lo em diferentes esferas. Observa-se uma possível transformação nas crenças dos alunos, que passam a ver o respeito e a igualdade como atitudes fundamentais, não apenas no contexto escolar, mas também como um compromisso social

contínuo.

Essas reflexões finais fortalecem a importância do uso de materiais multimodais, como o documentário e os memes, em práticas educativas que visam promover o diálogo e a conscientização sobre temas complexos. O processo dialógico permitiu que os alunos não apenas reconhecessem as manifestações do racismo, mas também se percebessem como agentes ativos na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em outras palavras, essas falas dos alunos refletem um processo dialógico, onde eles constroem e revisam suas crenças sobre racismo e inclusão com base nas atividades realizadas. Esse diálogo promove a conscientização e encoraja atitudes de respeito e igualdade no ambiente escolar e além dele.

6.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS:

Este protótipo didático, que utiliza o episódio 01 do documentário *O Negro no Futebol Brasileiro* nas aulas de Educação Física, reflete a importância do cinema como um recurso educativo que proporciona mais do que entretenimento: ele atua como um canal de sensibilização e reflexão profunda sobre questões socioculturais e históricas, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais no Brasil.

O documentário, ao retratar os desafios enfrentados por jogadores negros no esporte e na sociedade, torna-se um recurso potente para abordar a discriminação racial e a estrutura de exclusão, promovendo uma conexão com a vivência dos alunos e uma abertura para discussões críticas.

Este protótipo foi pensado como um instrumento para envolver os alunos em um processo dialógico, onde eles podem refletir, questionar e explorar suas próprias percepções e as histórias que moldaram o futebol brasileiro e a sociedade em que vivem. Com atividades pré, durante e pós-exibição do filme, fundamentadas em autores como Moran (1995) e Napolitano (2003), o trabalho com o documentário busca ser uma experiência pedagógica planejada, na qual o filme deixa de ser apenas um recurso audiovisual isolado e se torna um meio eficaz para promover o diálogo sobre temas complexos como o racismo, o pertencimento e a identidade cultural.

A abordagem intercultural sugerida neste protótipo leva em conta a importância de criar um ambiente de aprendizagem onde os estudantes possam ver a si mesmos e aos outros em perspectiva, reconhecendo tanto as diferenças quanto as semelhanças que formam nossa diversidade. O professor, aqui, atua como mediador e facilitador dialógico, guiando os alunos em uma exploração que ultrapassa o conteúdo tradicional e os aproxima de um entendimento

crítico sobre o papel do racismo na história e no cotidiano. Ao longo dessa mediação, os estudantes desenvolvem habilidades comunicativas e uma maior consciência sociocultural, que são essenciais para a formação de cidadãos críticos e empáticos.

Em conjunto, o protótipo didático fortalece o entendimento da Educação Física como um campo que integra linguagem, expressão e cultura, promovendo uma visão que vai além da prática esportiva para incluir uma dimensão de reflexão e valorização das relações étnico-raciais. Por meio do cinema, os alunos têm a oportunidade de compreender o corpo não apenas como instrumento de performance, mas como um espaço de resistência e expressão cultural. A proposta permite que, ao se verem representados e ao dialogarem sobre as questões abordadas no documentário, os alunos desenvolvam uma postura crítica e engajada, essencial para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e alinhado aos princípios de uma educação plural e democrática.

7. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE CURADORIA COM MEMES

Para fins de registro e exemplificação, vamos compartilhar uma experiência com a seleção e curadoria de memes que ocorreu depois da aplicação do protótipo didático, a partir da polêmica envolvendo a não premiação do jogador de futebol Vini Jr., no final de outubro de 2024, que foi utilizada como uma estratégia pedagógica para estimular a reflexão sobre o racismo e a resistência em sala de aula. Conforme relatado na reportagem do Portal Terra, a *France Football*, responsável pela premiação da Bola de Ouro, gerou indignação ao optar por premiar Rodri, do Manchester City, em vez do brasileiro Vini Jr., amplamente considerado o melhor jogador da temporada. A escolha foi interpretada por muitos, inclusive pelos alunos, como um reflexo do desconforto gerado pela postura abertamente antirracista do atleta, que denunciou o racismo nos estádios e exigiu uma resposta mais severa das autoridades esportivas.

Durante as aulas, após levantar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema, fizemos a projeção e a leitura coletiva da reportagem que, inclusive, já tínhamos compartilhado no grupo do whats app da turma:

Imagem 22: Vini Jr. perde a Bola de Ouro por racismo.



Fonte: Portal Terra¹⁴.

Alguns alunos expressaram sua frustração e empatia pelo jogador. Um deles comentou: "O Vini Jr. é forte bate de frente com o racismo da Europa, e isso deixa eles incomodados, né, professor? Ele joga muito, mas teve que enfrentar um jogador da Europa que joga muito menos" aluno - *Maurício*. Outro participante ponderou sobre a relação entre meritocracia e racismo: "Acho que é difícil falar em justiça nessas premiações se eles usam de desculpas que ao meu ver, vai além do futebol."

O envolvimento dos alunos na curadoria de memes revelou-se uma ferramenta valiosa para a prática de análise crítica e de expressão cultural no contexto da educação. Ao permitir que os alunos selecionem, interpretem e compartilhem conteúdos multimodais, como memes e postagens, a prática estimula o desenvolvimento de uma leitura social consciente e promove o engajamento deles em debates sobre questões raciais e culturais. Um exemplo significativo dessa curadoria ocorreu quando um aluno *Luciano* sugeriu que o perfil criado pela turma no Instagram compartilhasse o meme publicado pelo perfil oficial do @tntsportbr, o qual abordava a recente polêmica da não premiação de Vini Jr. na Bola de Ouro, em uma clara expressão de apoio ao jogador.

¹⁴ <https://www.terra.com.br/esportes/futebol/internacional/vini-jr-perde-a-bola-de-ouro-por-racismo-dentro-de-campo-ninguem-e-melhor-que-o-brasileiro,a21da16cafd9cc6c29c62cef079f09ccslobr8ap.html>

Imagem 23: Ser duas vezes melhor como?



Fonte: perfil @Tntsportsbr

A postagem em questão reunia uma imagem de Vini Jr. ao fundo e um texto da jogadora Ludmila, publicado na rede social X (antigo Twitter), que dizia: “Tem que acreditar. Desde cedo a mãe da gente fala assim: filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. Aí passado alguns anos eu pensei: como fazer duas vezes melhor, se você está pelo menos cem vezes atrasado... Pela escravidão, pelo preconceito, pela história, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu? Ser duas vezes melhor como? Como já dizia Racionais”.

Na legenda, a pergunta “Ser duas vezes melhor como?” reforçava a reflexão e ampliava o debate sobre as exigências impostas socialmente às pessoas negras, em uma alusão ao racismo estrutural e suas consequências históricas. O uso dessa postagem específica suscitou interpretações e debates entre os alunos, que rapidamente identificaram o diálogo implícito com as músicas dos Racionais MC's, ícones do rap nacional que, ao longo de suas letras, discutem as adversidades enfrentadas pela população negra. Um aluno observou: “Lembra a música dos Racionais falam a mesma coisa que a Ludmila e o Vini estão vivendo hoje, é aquela realidade que, para o preto, uma estrela longe, meio ofuscada o esforço nunca é o bastante” *Mayk*. Acrescentou: “O Vini Jr. pode ser o melhor, mas parece que eles sempre encontram um jeito de colocá-lo para baixo, é como nas letras de ‘Vida Loka’ e ‘Capítulo 4, Versículo 3’, onde eles falam de ser ignorado ou diminuído por ser quem é.” *Mayk*.

Essa prática de curadoria, com os alunos selecionando conteúdos que ressoam com sua vivência e compreensão da realidade, estimulou uma consciência crítica sobre como as mídias digitais amplificam ou denunciam questões sociais. Por meio do exercício de selecionar e interpretar memes, eles compreendem que o meme vai além do humor ou da crítica pontual; ele é, também, um reflexo de disputas sociais e identitárias. Os alunos comentaram que compartilhar postagens como a da jogadora Ludmila dava ao perfil no Instagram da turma um caráter de resistência e conscientização.

A experiência também evidenciou o papel do dialogismo bakhtiniano na construção de sentido, uma vez que os textos e as imagens dialogavam diretamente com discursos sociais e culturais pré-existentes. Dessa forma, o perfil no Instagram não apenas se tornou um espaço de expressão para os alunos, mas um meio de divulgação de ideias que inspiram a reflexão e a crítica ao racismo. O envolvimento dos alunos nesse processo mostrou-se uma prática educativa transformadora, em que o domínio da curadoria de memes e postagens multimodais propiciou um espaço para que eles exercessem o protagonismo e participassem ativamente na luta antirracista.

Uma das alunas, que é cordelista comentou que o meme compartilhado poderia ter como legenda: “Vini Jr. dribla o racismo dentro e fora de campo – e eles ainda tentam impedi-lo de marcar o gol mais alto” *Josilene*. Esse tipo de conteúdo permitiu que os alunos discutissem de forma descontraída, porém profunda, como a resistência de figuras públicas contra o racismo pode causar reações adversas em instituições que privilegiam a manutenção do *status quo*.

Na mesma semana um aluno sugeriu que o perfil compartilhasse o *Reel*¹⁵: “Única forma

¹⁵ Conforme expusemos no item 4.3.1, inspirados em outras plataformas de mídia social, os *Reels* possibilitam a criação de vídeos curtos e criativos, muitas vezes com efeitos especiais e música.

de levar o título de melhor do mundo 🏆 publicado de forma colaborativa pelos perfis @tiagotdog¹⁶ e @donadalvaof¹⁷:

Imagem 24: Reel: “Única forma de levar o título de melhor do mundo 🏆”



Fonte: <https://www.instagram.com/p/DBwhVNTP5NU/>

No vídeo, um texto multimodal por excelência, falas, sons e movimentos e ambiguidade de sentidos traçam uma sátira aos europeus e transmite uma mensagem de apoio ao jogador Vini Jr, marcando, inclusive, o perfil do jogador na legenda:

Única forma de levar o título de melhor do mundo 🏆

Espero que entendam o vídeo, a sátira aos europeus, é o racismo escancarado daqueles q n estão acostumado com um preto não baixar a cabeça diante seus discursos de ódios! @vini jr você é melhor do mundo!

#vini jr #humor #melhordomundo #boladeouro #brasil #futebol

¹⁶ <https://www.instagram.com/tiagotdog/>

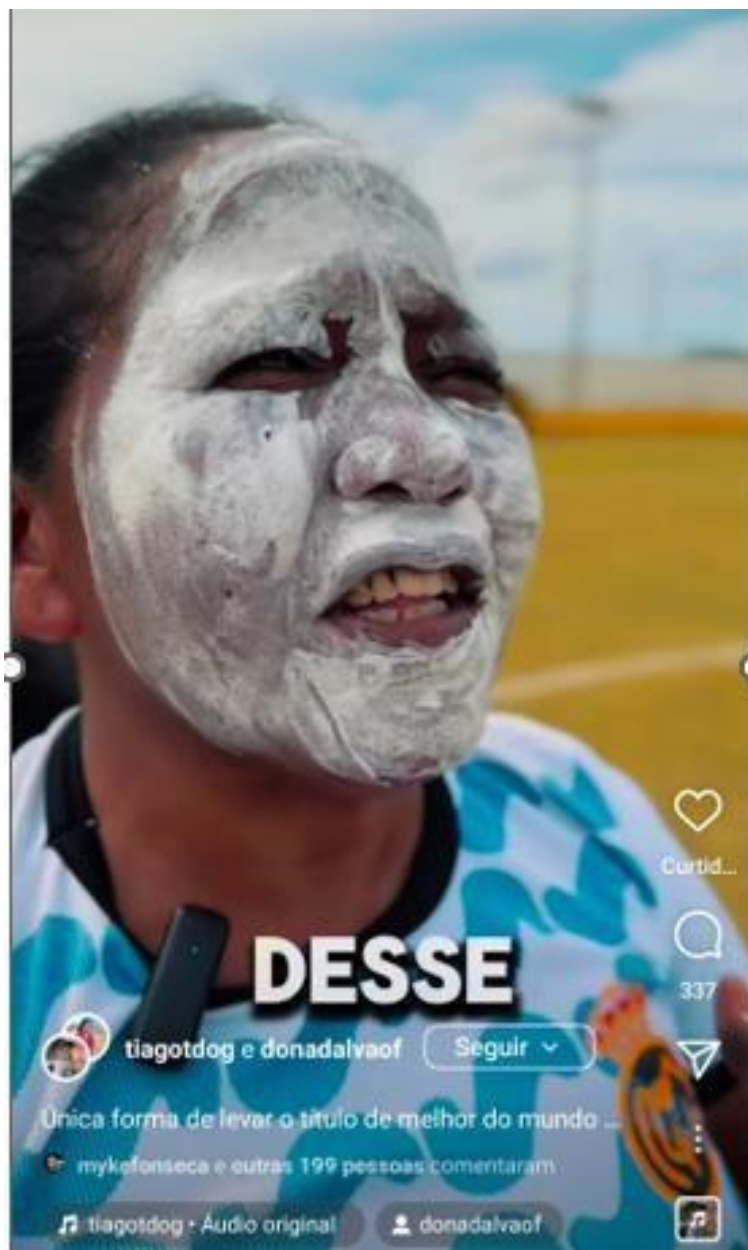
¹⁷ <https://www.instagram.com/donadalvaof/>

O reel do Instagram em questão faz uma sátira complexa e irônica, utilizando humor e camadas de significado para criticar o racismo estrutural presente em instituições europeias e, em especial, nas premiações esportivas, como as de futebol. Fomos analisando cada parte dele com os alunos. No vídeo, uma mulher negra aparece segurando um macaco mecânico, a ferramenta utilizada para levantar carros, enquanto corre em direção a um homem ao telefone, gritando “Professor, professor, professor!” ao se aproximar. Ao ver a ferramenta, o homem a encara com desdém e pergunta: “E esse macaco?”, jogando uma ambiguidade cruel na fala: além de menosprezar o que ela carrega, sugere um insulto racista pela possível comparação da mulher negra ao macaco, um estereótipo historicamente utilizado para ofender.

A mulher, mantendo a calma, responde que, às vezes, trabalha como mecânica, enfatizando que o objeto é parte de sua profissão, e tenta retomar o tema do futebol: “Professor, me tira uma dúvida: fiz cinquenta e três gols em dois jogos, será que eu posso ser a melhor do mundo?”. Sua fala levanta uma crítica implícita à situação de Vini Jr. e ao racismo que ele e outros jogadores negros enfrentam ao terem suas conquistas menosprezadas. O professor, ainda assim, demonstra descaso e responde com outra pergunta ambígua: “Tem como você ser mais clara?” – o que sugere, ao mesmo tempo, um pedido de clareza na expressão e uma referência à cor da pele da mulher.

Para dar resposta à provocação, a mulher – negra – aparece, na cena seguinte, com o rosto pintado de branco, imitando a pele mais clara, como pode ser observado na Imagem 25:

Imagem 25 – Trecho do *reel*: em que, ao ser questionada se teria como ser mais clara, a enunciadora argumenta: “- Tá bom assim, desse jeito?”.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/DBwhVNTP5NU/>

Com isso, ela subverte o racismo do interlocutor ao se “adequar” visualmente a um ideal de branquitude. O desdém do homem rapidamente se transforma em admiração: ele, então, sorri e responde efusivamente: “É a melhor do mundo, *boy*! Receba!” e lhe entrega um troféu, que ela agarra com entusiasmo, saindo em comemoração.

A sátira captura a contradição e o absurdo do racismo institucional, em que o talento e a habilidade de um jogador ou atleta negro são frequentemente ignorados ou subestimados até que ele “se adeque” a padrões eurocêtricos. A crítica é clara: assim como na experiência de Vini Jr., o vídeo demonstra que o racismo estrutural impõe obstáculos aos atletas negros, que

precisam fazer “duas vezes mais” para serem reconhecidos. Ao marcar o perfil de Vini Jr. na legenda ([@vinijr](#)), o vídeo reforça a solidariedade com o jogador e denuncia a hipocrisia de um sistema que valoriza aparências e minimiza ou rejeita talentos autênticos se eles não se ajustarem aos padrões eurocêntricos.

Ao final da discussão dialógica, foi possível observar como os textos multimodais serviram como uma ponte para que os alunos externalizassem percepções sobre racismo estrutural e discutissem como as mídias sociais podem funcionar como ferramentas de conscientização.

8. CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Para essas considerações (não) finais desta dissertação, resgatamos as epígrafes de Paulo Freire, que iluminam o caminho percorrido nesta pesquisa e refletem o compromisso com uma prática pedagógica transformadora e investigativa. Ao lembrar que "quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho" (Freire, 1979, p. 30), reconhecemos que, para promover mudanças efetivas no contexto escolar, é fundamental compreender a complexidade das relações étnico-raciais e os desafios que elas apresentam. Essa pesquisa partiu da escuta das vivências e dos relatos dos estudantes sobre racismo nas aulas de Educação Física, e procurou responder a esses desafios por meio de um protótipo didático que faz uso de textos multimodais. A experiência indicou que é possível criar espaços de diálogo e reflexão crítica que ajudem a desconstruir estereótipos e a promover uma prática pedagógica mais inclusiva e comprometida com a justiça social.

A perspectiva freiriana também nos lembra que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro" (Freire, 1996, p. 29), ressaltando o caráter dialógico e contínuo do processo de formação docente. Neste estudo, o papel do professor-pesquisador emerge como fundamental: ao investigar as experiências dos alunos, ele se coloca como aprendiz, questionando e (re)construindo suas próprias práticas pedagógicas. O uso de redes sociais e de memes como instrumentos didáticos revelou-se eficaz para aproximar os alunos de um aprendizado significativo, onde a análise crítica das relações étnico-raciais acontece de maneira colaborativa e engajada.

Assim, ao integrar o ensino e a pesquisa, essa dissertação contribui para um movimento educacional que vai além do conteúdo formal, visando uma prática pedagógica que busca transformar a realidade social e de inspirar outras iniciativas antirracistas. A pesquisa sugere que o compromisso ético e crítico do professor, aliado ao uso de estratégias pedagógicas multimodais, pode fortalecer a implementação de uma educação comprometida com a inclusão e o respeito à diversidade. Concluímos que compreender e questionar a realidade, como propôs Freire, é o primeiro passo para transformar o espaço escolar e fomentar uma sociedade mais justa. Recomendamos que futuras pesquisas ampliem a investigação sobre o uso de textos multimodais no combate ao racismo escolar e que a formação docente incorpore práticas que promovam a sensibilidade e o engajamento na luta pela equidade racial.

Uma das principais contribuições deste estudo reside na proposta de um ensino que integra multiletramentos e que respeita as especificidades culturais dos alunos, reafirmando a

importância da educação como um espaço para a prática de liberdade, como sugerido por Bell Hooks. Acredita-se que esse modelo de educação para as relações étnico-raciais possa inspirar novos projetos e pesquisas que avancem na construção de uma escola comprometida com a justiça social e a equidade.

Quanto às limitações do estudo e perspectivas para investigações futuras, ao finalizar este estudo sobre relações étnico-raciais mediadas por textos multimodais nas aulas de Educação Física, percebemos que, embora tenhamos alcançado avanços significativos, surgiram limitações que indicam caminhos promissores para pesquisas futuras. O objetivo inicial desta pesquisa consistia em identificar e desenvolver estratégias que facilitassem a (re)construção das crenças de diferentes atores da comunidade escolar, como pais, alunos, gestores, professores e funcionários. Por meio da curadoria e produção de conteúdos para redes sociais, buscávamos explorar como essas crenças moldam a percepção e as práticas em torno do ensino da Educação Física em uma escola pública estadual do interior do Rio Grande do Norte, onde este componente curricular é oferecido nos anos finais do Ensino Fundamental. Nossa intenção era compreender de que forma essas crenças impactavam a prática pedagógica e o desenvolvimento dos estudantes, especialmente no contexto de uma disciplina que poderia potencializar a inclusão e o respeito à diversidade.

Contudo, durante a geração inicial de dados, um relato em particular redirecionou o curso de nossa investigação. Em uma entrevista, ao ser questionado sobre suas vivências nas aulas de Educação Física, um aluno negro compartilhou: “Eu já sofri muito preconceito por conta da minha cor nas aulas de Educação Física.” Esse depoimento, carregado de emoção e vulnerabilidade, revelou uma questão de profunda relevância e que não poderia ser desconsiderada: as vivências de preconceito racial que alunos negros enfrentam, especialmente em um espaço de formação integral como o da Educação Física escolar. Essa fala nos impactou intensamente e, ao discutirmos com nosso orientador, decidimos ajustar nosso foco investigativo para dar espaço a essas experiências e à análise das práticas que poderiam acolher, refletir e transformar essas vivências de preconceito.

Esse redirecionamento alterou o alcance original de nossa pesquisa sobre crenças, que, embora tenha continuado a ser importante, acabou sendo menos explorado devido à nova ênfase nas experiências de preconceito racial e nas respostas pedagógicas adequadas para lidar com elas. Entretanto, o estudo das crenças dos participantes sobre raça e Educação Física representa uma linha de investigação enriquecedora e ainda pouco explorada em nosso contexto, cuja análise mais aprofundada poderá esclarecer melhor os valores, preconceitos e transformações possíveis entre alunos e educadores. Essas reflexões futuras podem, assim, contribuir para o

desenvolvimento de práticas educacionais mais conscientes, críticas e inclusivas.

Outra área promissora, que emergiu com força ao longo do estudo, foram as interações dialógicas que ocorreram no grupo do WhatsApp, utilizado como ecossistema comunicativo e espaço de trocas espontâneas. O WhatsApp se mostrou uma ferramenta eficaz para a mediação de discussões e compartilhamento de conteúdo, facilitando interações que superaram o ambiente físico da escola. Esse grupo gerou um *corpus* de dados robusto e dinâmico, que – por limitações de tempo e espaço não foi explorado nesta dissertação – mas que poderá ser aprofundado em futuras análises para investigar como essas interações contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência crítica, bem como para o fortalecimento dos vínculos entre os participantes. A análise dessas interações possibilitará publicações futuras, ampliando a compreensão do WhatsApp como um espaço de construção colaborativa de conhecimento em torno de temas sensíveis e fundamentais como o racismo e a inclusão.

Além disso, enfrentamos desafios técnicos e logísticos no uso do perfil de Instagram, outra ferramenta inicialmente concebida para a curadoria e compartilhamento de memes e conteúdos relacionados ao tema. As limitações de tempo e espaço dedicadas ao perfil se intensificaram devido a uma invasão ocorrida na conta, o que resultou na perda do acesso e na exclusão de várias postagens. Essa situação prejudicou o desenvolvimento das análises planejadas sobre as curtidas, compartilhamentos, comentários e respostas dos seguidores, que poderiam ter contribuído para uma compreensão mais aprofundada do impacto dos conteúdos. Ainda assim, o perfil de Instagram, mesmo que brevemente ativo, apresentou indícios de engajamento significativo e gerou pontos e contrapontos nos comentários que, de certa forma, refletem os diálogos sociais que a pesquisa buscava fomentar. Para trabalhos futuros, a recriação do perfil e uma curadoria mais sistemática permitirão uma análise mais minuciosa dessas interações, possibilitando investigar de que maneira o uso de redes sociais influencia a construção de identidades e diálogos sobre raça e racismo.

Portanto, este estudo destacou o papel relevante das mídias sociais como ferramentas educacionais para o enfrentamento das relações étnico-raciais na escola e apontou caminhos a serem explorados com maior profundidade em pesquisas futuras. Entendemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, utilizando mídias multimodais, oferece um campo fértil para o fortalecimento da inclusão e da conscientização sobre o racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, E.V.F. Internet, hipertexto e gêneros digitais: novas possibilidades de interação. **Cadernos do CNLF**, v. 15, n. 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 633- 639. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/55.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.
- ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. p. 49-64
- BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 1. ed. Trad. Grillo, S; Américo, E. V. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017. Pp. 57-80 [1975].
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2011.
- BARCELOS, A. M. F.. Prefácio. In: ZOLIN-VESZ, F. **Crenças sobre ensinar o espanhol: reprodução e manutenção do *status quo* e da estratificação social**. Campinas: Pontes, 2013.
- BARROS, A. D. **Aproximações conceituais sobre linguagem na área de educação física**. Dissertação (Mestrado em Programa Associado de Pós-graduação em EF UPE/UFPB) - Escola Superior de Educação Física. 2017.
- BENTO, C. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1994.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes**

pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>. Acesso em: 8 dez. 2022.

BORG, S. **Teacher cognition and language education: research and practice.** London: Continuum, 2006.

BORGES, Franciele Machado Ribeiro; MARCHESAN, Moane; ROSSATO, Vania Mari; KRUG, Rodrigo de Rosso. **Relação da educação física com a aptidão física e com o desempenho escolar de alunos do Ensino Médio.** Biomotriz, v. 10, n. 2, p. 112- 128, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Resolução CNE/CP nº 2. Brasília: MEC/SECADI/CNE. 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 de novembro de 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECADI, junho, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação. 2018.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília DF, março 2008. In: [www.http://portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/). Acesso em: 15 nov. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. DOU, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 07 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 07 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.965/2014**, de 24 de abril de 2014. DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em 7 de jun. 2023.

BRASILEIRO, L. T. et al. **A cultura corporal como área de conhecimento da educação**

física. Pensar a Prática, v. 19, n. 4, 2016.

BRITO, F. **O Racismo na História do Brasil**: as ideologias de desigualdades raciais na formação da sociedade brasileira. Jundiaí, SP: Paco, 2022.

BUENO, E. P. ; SOUZA, F. M. Cutting Through Layers of Brazilian Humor: Sampling the Past, Commenting on the Present, and Perhaps Creating the Future. In: Héctor Fernández l'Hoeste (Editor), Juan Poblete (Editor). (Org.). **Internet, Humor, and Nation in Latin America**. 1ed. Florida: University of Florida Press, 2024, v. 1, p. 30-45.

CARDOSO, L. Retrato do Branco Racista e Anti-Racista. **Reflexão e Ação**. v. 18, p. 46- 76, 2010.

CARRAPELO, L. Racismo não é bullying: entender a violência racial é fundamental para combatê-la. **Revista AzMina**, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://www.azmina.com.br/colunistas/livia-carrapelo/racismo-nao-e-bullying-entender-a-violencia-racial-e-fundamental-para-combate-la/>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORPAS, J. La utilización del vídeo en el aula de E/LE: el componente cultural. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf, acesso em: 05fev.2024.

CRUZ, A.S.; FERREIRA DE SOUSA, D. L.; SILVA, H. F.; MENEZES, R. D. Corpo, cultura e ação: (re)pensando a Educação Física Escolar. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 140–142, 2023. DOI: 10.47180/omij.v4i1.192. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/openminds/article/view/192> Acesso em: 30 abr. 2024.

DELGADO, Richard. Storytelling for Oppositionists and Others: a plea for narrative. **Michigan Law Review Association**, v. 87, n. 8, p. 2411-2441, 1989.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in) visível**: jogos de poder/saber/verdade. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.
FANON, F. **Pele Negra, Máscara Branca**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEITOSA, T. F.; SOUZA, F. M. Estereótipos culturais e a representação do mexicano em contextos fílmicos. In: LENDL, A.; SOUZA, F. M. (Orgs.). **Ensino de línguas na contemporaneidade**: multimodalidade e tecnologias digitais. São Paulo: Mentis Abertas, 2019, p. 85-103.

FERREIRA, T. S. F. **A contranarrativa do sujeito negro e a escuta da branquitude**: inquietações acerca do movimento exotópico alteritário na luta antirracista. Pesquisa em andamento (Doutorado em Linguagem e Ensino). Campina Grande: UFCG, 2024.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz

e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (49.^a ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra. 2006.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019. GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GREGÓRIO, F.; MELO, B. M. Preconceito racial no esporte nacional. **Esporte e Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 24, p. 1-31, mar. 2015.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Editora 34, 1999.

HALL, S. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage Publications, 1997.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241–267, fev. 2008.

JOHNSON, K. **Second Language Teacher Education: A sociocultural perspective**. York: Routledge, 2009.

LOBO, M. Racismo no Brasil: o preconceito racial a partir da perspectiva dos es ensino médio. **Revista de Estudos da Juventude**, v. 12, n. 1, p. 23-38, 2013.

MACHADO, L. M. Considerações sobre a natureza do trabalho científico. *In*: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. (Orgs.) **Pesquisa em educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T, 2007, p. 1-14.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?. **Conjecturas**, Caxias do Sul, v.14, n. 2, p. 49-63, maio/ago, 2009.

MARINHO, M. Preconceito racial e desigualdade social: confrontando mitos e reconstruindo práticas democráticas. **Revista Brasileira de Educação**, 31, 25-42, 2006.

MARTINS, L. A influência dos meios de comunicação em massa na sociedade. **Revista de Comunicação e Cultura**, 25, 15-30, 2018.

MORAN, J. M. O Vídeo na Sala de Aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995 (com bibliografia atualizada). Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MUNANGA, K. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Palestra proferida no **3.º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação** - PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp->

content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo- dentidade-e-etnia.pdf Acesso em 22 ago. 2024.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 1., p. 81-90, jan./mar. 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓBREGA, D. G. A.; SOUZA, F. M. O WhatsApp como possibilidade de mediação pedagógica. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 90–101, 2022. DOI: 10.47180/omij.v3i3.182. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/openminds/article/view/182>. Acesso em: 30 abr. 2024.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, G. A. Uma educação para as relações étnico-raciais na escola: limites, possibilidades e desafios. **Revista ABPN**, v. 15, p. 174 -194, 2023.

OLIVEIRA, J. Racismo no futebol brasileiro: uma discussão necessária. **Revista Esporte e Sociedade**, n. 34, jan./jun. p. 1-10, 2022.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação; contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A., FERREIRO, E., OLIVEIRA, M. K. de e LERNER, D. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo, Ática, 1995.

OLIVEIRA, M.K. “Vigotski e o processo de formação de conceitos”. In: LA TAILLE, I. *et al.* **Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, R. S. L. de. **Crenças de professores de ciências da natureza e matemática sobre motivação dos alunos**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. 2014. Tese de Doutorado. (PPGE) Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

QUADRADO, J. C.; FERREIRA, E. S. Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 419-428, set./dez. 2020. ISSN 1982-0259. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/3LNyLswf9rkhDStZ9v4YT3H/?lang=pt#>. Acesso em: 07 jun. de 2023.

RIBEIRO, D. **Um Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola

Editorial, 2012. p. 7-31.

SANTANA, D. B. **A Dialogicidade do Corpo na Dança Breaking enquanto Potência de Linguagens**: Uma Análise Dialógica do Discurso do Documentário Break é Fome. Pesquisa de doutorado em andamento (Doutorado em Linguagem e Ensino). Campina Grande: UFCG, 2024.

SANTANA, D. B. **Corpo, Linguagens e Multiletramentos**: Uma Proposta Didática Dialógica para o Ensino da Dança nas Aulas de Educação Física. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

SANTANA, D. B.; COSTA, E. M. B.; SOUZA, F. M. “Professor, bota brega funk!?”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física. **REVISTA COCAR (ONLINE)**, v. 22, p. 1, 2023b. Disponível on-line: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/7003> Acesso em 23 out. 2024.

SANTANA, D. B.; COSTA, E. M. B.; SOUZA, F.M. Do palco à escola: experiências formativas de um bailarino e professor da educação básica reveladas na fruição estética da dança. **DESENREDO**, v. 9, p. 101-122, 2023a. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/13952>. Acesso: 23 out. 2024.

SANTANA, D.; SOUZA, F.; DI CAMARGO JR., I. Notas para uma dialogicidade do corpo: a linguagem da dança e do cinema nas aulas de educação física. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 20–44, 2023. DOI: 10.21680/1984-3879.2023v23n2ID31930. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/31930>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SCHUCMAN, L.V. **Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHUCMAN, L.V. Racismo e “Branquitude” na Sociedade Brasileira. Entrevista. **Revista IHU**, 09 fev. 2015 Fonte: <https://www.ihu.unisinos.br/?id=539722> Acesso em 22 ago. 2024.

SILVA, A. T. FERNANDES, C. C. DEBIEN, J. B. P. CANTANHEDE, A. L. I. **Conhecimento sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física: escola estadual x escola particular**. EF Deportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 151, Diciembre de 2010.

SILVA, A.; OLIVEIRA, G.; ATAÍDES, F. PESQUISA-AÇÃO: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 2-15, 25 dez. 2021.

SILVA, L. L. RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: VIVÊNCIAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 65–102, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/527>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, T. F. O racismo na sociedade brasileira: reflexões a partir da literatura contemporânea. **Interdisciplinar**, 73-87, 2019.

SOARES, C A; HALLAL, P.. **Interdependência entre a participação em aulas de**

Educação Física e níveis de atividade física de jovens brasileiros: estudo ecológico.

Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, v. 20, n. 6, p. 588-597, 2015. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/5999>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**, 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z. VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRAL, A. **Filosofia primeira de Bakhtin: roteiros de leitura comentada**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SOLORZONO, D. G. Images and Words that Wound: critical race theory, critical stereotyping and teacher education. **Teacher Education Quarterly**, v. 24, n. 3, p. 5-19, 1997.

SOUZA, F. M. **“O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial”** Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

SOUZA, F. M.; ARAUJO, J. H. ; . Crenças, memórias e intuições na narrativa de um professor de inglês - língua estrangeira - em construção. **AFLUENTE - Revista eletrônica de Letras e Linguística**, v. 2, p. 129-149, 2017.

TEIXEIRA, M. Considerações sobre o corpo em Mikhail Bakhtin. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, 10(1), 46-52, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica de Ridendo C 2001. E-book disponível em: <www.ebooksbrasil.org>. Acesso em: 21 mai. 202

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. A palavra na vida e a palavra na poesia: ao problema da poética sociológica (1926). In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 71-100.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

XAVIER, M, M.; SERAFIM, M. L. **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

XAVIER, M. M. **As redes sociais digitais como acontecimentos enunciativos de interações**

discursivas. Mentis Abertas: São Paulo, 2023. Disponível em https://www.academia.edu/96183499/e_Book_As_redes_sociais_digitais_como_acontecimentos_enunciativos_de_intera%C3%A7%C3%B5es_discursivas Acesso: 03 jan. 2024.

XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. F. Redes sociais, linguagem e interação discursiva. In:

XAVIER, M. M. (Org.). **Linguística contemporânea**: estudos sobre discursos, cultura digital e ensino. 2020, p. 183-197.

XAVIER, Manassés Moraes. Cinema e memória de futuro: cenas de uma narrativa à luz de Bakhtin”. In: DI CAMARGO, Ivo Jr. **A memória de futuro em tela**: diálogos entre o cinema e Bakhtin. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

ZOLIN-VESZ, F. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol**: reprodução e manutenção do *status quo* e da estratificação social. Campinas: Pontes, 2013.

APÊNDICES

APENDICE A - INSTAGRAM DA PESQUISA.

Imagem 26: [@conscientize01](https://www.instagram.com/conscientize01)



<https://www.instagram.com/conscientize01/?igsh=enFnYXRqbWlnZWlq>

APENDICE B - INSTAGRAM CRIADO INICIALMENTE.

Imagem 27: @praticascorporais.edfisica1808
<https://www.instagram.com/praticascorporais.edfisica1808/>

