

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR  
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO- PPGSeD**

**ERICA TEODORO ROCHA**

**INTERSECÇÕES DE RAÇA E GÊNERO: A HQ E A *WEBQUEST* COMO  
ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO CRÍTICO**

**CAMPO MOURÃO- PR  
2025**

**ERICA TEODORO ROCHA**

**INTERSECÇÕES DE RAÇA E GÊNERO: A HQ E A *WEBQUEST* COMO  
ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociedade e Desenvolvimento.

**Linha de Pesquisa:** Formação humana, processos socioculturais e instituições.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Wilma dos Santos Coqueiro

**Coorientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiane Freire França

**CAMPO MOURÃO- PR  
2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROCHA, Erica Teodoro

Intersecções de raça e gênero: a HQ e a Webquest como estratégias de letramento crítico / Erica Teodoro ROCHA. -- Campo Mourão-PR, 2025.  
109 f.

Orientador: Wilma dos Santos Coqueiro.

Coorientador: Fabiane Freire França.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Interdisciplinaridade. 2. Docência no Ensino Fundamental I. 3. História em Quadrinhos. 4. Feminismo Interseccional. 5. Webquest e letramento literário. I - Coqueiro, Wilma dos Santos (orient). II - França, Fabiane Freire (coorient). III - Título.

ERICA TEODORO ROCHA

**INTERSECÇÕES DE RAÇA E GÊNERO: A HQ E A *WEBQUEST* COMO  
ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO CRÍTICO**

**BANCA EXAMINADORA**

WILMA DOS SANTOS  
COQUEIRO:79366031900

Assinado de forma digital por WILMA DOS SANTOS  
COQUEIRO:79366031900  
Dados: 2025.03.18 23:25:23 -03'00'

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma dos Santos Coqueiro - Presidente

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Freire Franca - UEM, Maringá



Documento assinado digitalmente  
**FABIANE FREIRE FRANCA**  
Data: 21/03/2025 16:19:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucimar da Luz Leite - Unespar, Campo Mourão



Documento assinado digitalmente  
**LUCIMAR DA LUZ LEITE**  
Data: 22/03/2025 04:57:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexsandro Eleotério Pereira de Souza - UEL, Londrina



Documento assinado digitalmente  
**ALEXSANDRO ELEOTERIO PEREIRA DE SOUZA**  
Data: 24/03/2025 15:10:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Cardoso da Silva - IFC, Camboriú

MIRIAN  
CARDOSO DA  
SILVA:08430017  
984

Assinado de forma  
digital por MIRIAN  
CARDOSO DA  
SILVA:08430017984  
Dados: 2025.04.01  
12:13:44 -03'00'

Data de Aprovação

18/03/2025

Campo Mourão- PR

## **DEDICATÓRIA**

Para todas as meninas cacheadas que enfrentaram desafios com sua autoestima e sofreram provocações enquanto cresciam.

Para todas as meninas que foram afetadas por comentários depreciativos sobre sua aparência, por piadas machistas, pelas falas discriminatórias e preconceituosas.

Este trabalho é dedicado a todas vocês.

## AGRADECIMENTOS

Enquanto escrevia minha dissertação, tive a sorte de estar cercada por pessoas incríveis, que, algumas vezes, mesmo sem perceberem, me deram todo o suporte e incentivo que eu precisava.

Primeiramente, agradeço à minha família, que é uma parte essencial da minha vida e a quem eu amo muito, mesmo que nem sempre diga isso com frequência. À minha mãe, Sandra, por ser uma mulher forte e corajosa; à minha irmã, Vitória, e ao meu irmão, Bruno, obrigada por estarem sempre ao meu lado.

Minha profunda gratidão também àquelas que, embora não estejam mais presentes fisicamente, permanecem vivas em minha memória e em meu coração: minha avó Edileuza e minha tia/madrinha Dinha.

À minha amiga Bruna, agradeço pela amizade, pelas inúmeras caronas, pelo incentivo e pelo apoio constante ao longo desta jornada.

Agradeço à minha orientadora, Wilma dos Santos Coqueiro, por ser atenciosa, gentil e organizada, por me cobrar e também incentivar nos momentos certos. Sou imensamente grata pelas inúmeras correções e sua paciência comigo, isso fez toda a diferença no meu processo de escrita.

Minha gratidão também à minha coorientadora Fabiane Freire França, que, com sua gentileza e sugestões valiosas, contribuiu significativamente para o meu trabalho.

Agradeço especialmente à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucimar da Luz Leite, ao Prof. Dr. Alexandre Eleuterio e à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mirian Cardoso por aceitarem fazer parte da minha banca e por suas contribuições que foram fundamentais para o aprimoramento do meu trabalho.

Agradeço ao PPGSeD e à CAPES, pela bolsa e todo suporte que me proporcionaram. Também sou grata à minha amiga Luciana e aos meus colegas da turma de 2023, assim como por todo o conhecimento e pelas experiências adquiridas ao longo do mestrado.

*Elas acreditavam que não era só nosso dever, mas também nossa função e prazer, pôr em perigo toda tirania, detonar os poços obstruídos, desafiar todas as ordens e normas que pudessem prejudicar ou arrasar nosso espírito, ou esvaziar nossa esperança.*

-Clarissa Pinkola Estés

ROCHA, Erica Teodoro. **Intersecções de raça e gênero: a HQ e a *Webquest* como estratégias de letramento crítico.** 109f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2025.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi promover, por meio da problematização de Histórias em quadrinhos (HQs) de autoria da pesquisadora e obras de literatura infantil, a conscientização sobre respeito, equidade e a desconstrução de preconceitos raciais, utilizando propostas de atividades pedagógicas disponibilizadas em meio digital, através de uma *Webquest* denominada Letramento Literário e Cultural. Com o uso da ludicidade característica da HQ, é viável iniciar a problematização da temática da opressão racial e de gênero nesse período educacional, contribuindo, assim, para o letramento literário e para a construção de sociedade pautada em direitos humanos. A metodologia da pesquisa, além de estudos teóricos interdisciplinares de áreas como Educação, Literatura, Estudos Culturais e Feminismo Interseccional, consiste na organização de um site destinado a professores(as), por meio do recurso tecnológico da *WebQuest* (WQ) – ferramenta de ensino relevante e profícua no contexto educacional atual – capaz de proporcionar a alunos(as) e professores(as) a oportunidade de explorar ativamente a *internet*, pesquisar, selecionar e analisar informações e textos acerca de conteúdos específicos. Nesse sentido, a leitura das histórias em quadrinhos, relacionadas a outras informações e materialidades artísticas sobre o mesmo tema, por meio da *WQ*, possibilita a ampliação do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo uma abordagem ativa, interativa e motivadora de um conteúdo tão essencial na sociedade contemporânea que é a opressão racial e de gênero contra a mulher. Espera-se, portanto, que a pesquisa proporcione um suporte significativo a docentes e demais interessados(as) para a conscientização sobre as intersecções entre raça e gênero no contexto do Ensino Fundamental I, favorecendo um letramento literário que tenha como foco a diversidade e os direitos humanos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, Docência no Ensino Fundamental I, História em Quadrinhos, Feminismo Interseccional, *Webquest* e letramento literário.

ROCHA, Erica Teodoro. **Intersections of race and gender: comics and webquest as strategies for critical literacy.** 109f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2025.

### ABSTRACT

The objective of this research is to promote awareness of respect, equity, and the deconstruction of prejudice through the problematization of comic books authored by the researcher and children's literature, using pedagogical activity proposals made available digitally through a WebQuest entitled Literary and Cultural Literacy. Using the playfulness characteristic of comics, it is feasible to begin to problematize the issue of racial and gender oppression in this educational period, thus contributing to literary literacy and the construction of a society based on human rights. The research methodology, along with interdisciplinary theoretical studies in areas such as Education, Literature, Cultural Studies and Intersectional Feminism, consists of organizing a website aimed at teachers, through the technological resource of WebQuest (WQ) – a teaching tool relevant and useful in the current educational context – capable of providing students and teachers with the opportunity to actively explore the internet, search, select and analyze information and texts about specific content. In this sense, reading the comic books, in connection with other information and artistic material on the same topic, through WQ, enables the expansion of the teaching-learning process, offering an active, interactive and motivating approach to a content so essential in contemporary society that is racial and gender oppression against women. It is expected, therefore, that the research will provide significant support to teachers and other interested parties in raising awareness about the intersections of race and gender in the context of Elementary School I, promoting a literary literacy that focuses on diversity and human rights.

**Keywords:** Interdisciplinarity, Teaching in Elementary Education (Early Years), Comic Books, Intersectional Feminism, Webquest and Literary Literacy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 A OPRESSÃO CONTRA AS MULHERES: FATORES INTERSECCIONAIS ENTRE RAÇA E GÊNERO.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Feminismo e interseccionalidade.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Feminismo interseccional: pautas e demandas.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Raça e gênero: compreensões conceituais e históricas.....</b>	<b>27</b>
<b>2.4 Opressões sobre as mulheres negras.....</b>	<b>33</b>
<b>3 EPISTEMOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS: METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Estudos culturais e Interdisciplinaridade: caminhos que se cruzam.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Webquest como ferramenta de pesquisa e ensino.....</b>	<b>52</b>
<b>4 HQS NO COMBATE AO RACISMO.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 HQs: percursos como literatura gráfica.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2 HQs: letramento literário no Ensino Fundamental I.....</b>	<b>64</b>
<b>4.3 A HQ Representatividade: discussões sobre a opressão feminina no Ensino Fundamental I.....</b>	<b>70</b>
<b>4.4 <i>WebQuest</i> Letramento Literário e Cultural: propostas de atividades.....</b>	<b>77</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A história brasileira está repleta de opressão, discriminação e diversos tipos de preconceitos. Nilma Lino Gomes (2017, p. 51) salienta que “o Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade”. Nessa perspectiva, compreendemos a importância de uma educação antirracista na formação humana. Logo, a função das escolas não é apenas a de ensinar a ler e escrever, pois, para além disso, elas são responsáveis por promover o desenvolvimento de pessoas conscientes, críticas, capazes de interpretar o mundo em que vivem. O modo como os alunos e as alunas são ensinados sobre sua história vai interferir na maneira como eles(as) compreendem e interpretam a sociedade em que vivem. Por isso, é essencial que o processo educacional seja fundamentado também em conteúdos científicos que abordam questões raciais, de gênero e diversidade, por todo o período de aprendizagem.

No dia 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639 (Brasil, 2003), que torna obrigatória a inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das redes de ensino. Essa lei foi um passo fundamental em direção à educação que almejamos, visto que, tanto para as escolas públicas quanto para as particulares, foi exigida a inclusão dessas temáticas. Alguns anos depois, em 2008, a Lei 11.645 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo também o ensino de História e Cultura Indígena.

Em um país onde os livros didáticos estão repletos de narrativas sob uma perspectiva eurocêntrica e branca, que romantizam uma história marcada pela violência, a inclusão das temáticas indígenas e afro-brasileiras torna-se vital para a formação dos(as) estudantes. No entanto, mesmo após tantos anos, a difusão da temática afro-brasileira ainda não alcançou sua completa efetivação. É fundamental que esse conteúdo não seja abordado superficialmente, mas sim ao longo de todo o processo educacional, visando um desenvolvimento contínuo e aprofundado das discussões sobre a história e a cultura dos afrodescendentes no Brasil. Nesse sentido, de acordo com Felipe e Teruya (2010), como forma de propiciar o acesso e a permanência na vida escolar a afrodescendentes, cuja raça/cor tem sido um mecanismo de desigualdades de oportunidades, as políticas de reparação, como a Lei 10.639/03, podem promover uma “alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática justa e igualitária, revertendo os efeitos danosos que o trabalho

compulsório, a submissão e a opressão causaram aos negros durante quatro séculos” (Felipe; Teruya, 2010, p. 59-60).

Gomes (2017, p. 140) aponta que “é importante compreender que as fronteiras entre os diversos movimentos sociais e ações emancipatórias não precisam ser necessariamente barreiras ou zonas de conflito”. Desse modo, a interdisciplinaridade é um elemento essencial para nossa pesquisa, pois possibilita a compreensão tanto de questões raciais quanto de gênero. O âmbito interdisciplinar permite a interligação entre diversas áreas, relacionando disciplinas com diferentes temáticas, o que promove uma problematização e reflexão mais eficaz sobre os conteúdos abordados (Pombo, 2015).

Nesse sentido, inserido na linha de pesquisa “Formação humana, processos culturais e instituições”, objetivamos promover, por meio de HQs e literatura infantil, a conscientização sobre respeito, igualdade e a desconstrução de preconceitos, utilizando atividades em *WebQuest* (WQ) para abordar as intersecções entre raça e gênero no Ensino Fundamental I. O trabalho é voltado para educadores(as) por meio de uma WQ, que servirá como abordagem para promover a alfabetização literária e cultural. Destacamos a utilização da História em *Quadrinhos Representatividade* (2022), em conjunto com outras HQs da pesquisadora, como *Lápis Cor de Pele* (2023), *Azul é Cor de Menino?* (2024), *Eu Também Quero Brincar!* (2024) e *A Força dos Meus Cachos* (2024), além de livros de literatura infantil, como ferramentas para problematizar questões e promover a conscientização sobre respeito e equidade. Esses materiais complementam as discussões propostas pela HQ principal e contribuem para a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

A HQ *Representatividade*, de autoria da pesquisadora, foi produzida durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucimar da Luz Leite, no ano de 2022. Por ter sido produzida como parte de um trabalho acadêmico alinhado aos pressupostos da Lei 10.639/03, essa HQ constitui a base inicial das discussões propostas, abordando de forma central as temáticas de raça e gênero. Com cores vibrantes e personagens negras de cabelos cacheados, vestidas com blusas azuis em um ambiente escolar, além da presença de poucas falas, *Representatividade* estimula a interpretação e a criatividade das crianças. Dessa forma, abre caminho para a reflexão crítica sobre as questões raciais e de gênero, servindo como ponto de partida para a utilização das demais obras complementares.

Tendo em vista que questões relacionadas à raça e ao gênero estão presentes em todos os âmbitos — social, cultural, econômico e político — ressaltamos a relevância da discussão dessas temáticas. Quando citamos o termo “raça”, referimo-nos à classificação racial que

considera as pessoas negras como inferiores, sujeitando-as a tratamentos e condições desiguais (Almeida, 2019). Já o termo “gênero” diz respeito às normas e papéis construídos ao longo da história, que designam comportamentos considerados aceitáveis para homens e mulheres (Furlani, 2019). Ambas as questões se interseccionam, afetando de forma particular um grupo específico: as mulheres negras. O contexto racial submete a mulher negra a uma inferiorização ainda maior, considerando que ela também enfrenta desigualdade sexual (González, 2020).

Compreendemos que a discussão dessas temáticas é de extrema importância, pois o Ensino Fundamental I representa um período inicial da aprendizagem em que o(a) aluno(a) está sendo alfabetizado(a). É essencial inserir nos conteúdos problematizações e reflexões sobre conceitos como raça e gênero, bem como sobre a forma como esses conceitos se manifestam no dia a dia de todas as pessoas. Ao ensinarmos os(as) alunos(as) a desenvolverem sua criticidade e consciência das questões que os cercam, contribuimos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No âmbito pessoal, como pesquisadora, justifico a relevância desta pesquisa pelo fato de ter sido prejudicada pela ausência de problematizações e reflexões sobre o tema durante o período escolar, o que afetou a forma como eu via e compreendia a mim mesma, além das condições às quais as pessoas negras são submetidas diariamente.

Diante disso, considerando a relevância das temáticas, questionamos: Como utilizar a história em quadrinhos na problematização e conscientização acerca de raça e gênero? Ao disponibilizarmos material interdisciplinar para problematização das questões dentro da sala de aula, é possível contribuirmos para a construção de uma consciência crítica de respeito e equidade, não apenas com alunos(as), mas também com professores(as)? Questões as quais buscamos responder ao longo da pesquisa.

Esta dissertação trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir de uma perspectiva interdisciplinar que coaduna referenciais teóricos de áreas como Educação, Sociologia, Literatura, Estudos Culturais e Feminismo Interseccional. A metodologia da pesquisa consiste na organização de um site destinado a docentes do Ensino Fundamental I, por meio do recurso tecnológico da *WebQuest* (WQ) – ferramenta de ensino relevante e profícua no contexto educacional atual – capaz de proporcionar a alunos(as) e professores(as) a oportunidade de explorar ativamente a internet, pesquisar, selecionar e analisar informações e textos acerca de conteúdos específicos (Rossi; França, 2020).

Sendo assim, esta dissertação está estruturada em cinco seções. A primeira corresponde à introdução, na qual apresentamos uma breve contextualização da temática. A

segunda seção tem como objetivo analisar como as intersecções entre raça e gênero agravam as opressões vivenciadas por mulheres negras e está organizada em quatro subseções. Inicialmente, abordamos a origem do movimento feminista e suas ondas de forma geral, para, em seguida, destacar os fatores interseccionais entre raça e gênero. Nesta seção, pautamo-nos principalmente na autora Lélia González (2019), que discorre sobre o feminismo negro. Também apresentamos alguns conceitos principais, como os de raça e gênero, salientando algumas compreensões históricas sobre os termos. Encerramos esta seção destacando as opressões às quais as mulheres negras são submetidas, expondo a violência, a discriminação e as condições precárias que enfrentam, utilizando algumas manchetes de notícias para exemplificar a realidade dessas mulheres em nossa sociedade.

Na terceira seção, sistematizada em duas subseções, salientamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Desta maneira, exploramos a interconexão entre a interdisciplinaridade e os Estudos Culturais, destacando a importância e a necessidade desse enfoque interdisciplinar em nosso trabalho de pesquisa. Adicionalmente, ressaltamos a ligação entre os Estudos Culturais e a Crítica Feminista Negra, elucidando como essas duas perspectivas estão intrinsecamente relacionadas. Por fim, apresentamos algumas definições sobre a *WebQuest* e suas origens, demonstrando como ela pode ser utilizada de maneira benéfica no processo educacional, tanto para educadores(as) quanto para alunos(as).

Na quarta seção, estruturada em quatro subseções, objetivamos propiciar a compreensão do uso das HQs como ferramenta pedagógica para o letramento literário e cultural, abordando questões de raça e gênero no contexto educacional. A princípio, apresentamos a História em Quadrinhos como uma ferramenta lúdica de ensino muito relevante para o letramento literário das crianças. Discorreremos também sobre a opressão feminina no Ensino Fundamental I, destacando como meninas e meninos são educados de maneiras diferentes para atender às normas de gênero impostas pela sociedade. Por fim, apresentamos de forma detalhada a *WebQuest*, especificando as etapas do site e os conteúdos disponíveis nele. Destacamos, sobretudo, as sugestões de atividades relacionadas às Histórias em Quadrinhos e à Literatura que tratam da temática, ressaltando as diversas formas de utilizar as HQs como ferramentas de problematização para que os(as) educadores(as) possam aplicá-las em sala de aula.

Na quinta e última seção, apresentamos nossas considerações finais, abordando os resultados da pesquisa e reflexões acerca da temática. A autora Gomes (2017, p. 25) ressalta que “ao longo dos tempos, é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos

sociais diversos”. Assim, buscamos propiciar maneiras para que tanto docentes quanto discentes problematizem, indaguem, reflitam e se tornem capazes de reconhecer e agir criticamente diante de situações de preconceito e discriminação.

## **2 A OPRESSÃO CONTRA AS MULHERES: FATORES INTERSECCIONAIS ENTRE RAÇA E GÊNERO**

Nesta seção, ressaltamos as opressões vivenciadas pelas mulheres e seus fatores interseccionais. Nosso objetivo específico é analisar como as intersecções entre raça e gênero agravam as opressões vivenciadas por mulheres negras. Inicialmente, discorreremos sobre a origem do movimento feminista e suas ondas, para, em seguida, destacarmos as intersecções entre raça e gênero. Apresentamos também alguns conceitos principais, como interseccionalidade, raça e gênero, salientando compreensões históricas sobre esses termos.

Por fim, explicitamos as opressões às quais as mulheres negras são constantemente submetidas, realizando um diálogo entre o aporte teórico das autoras e algumas manchetes de notícias que exemplificam as situações e condições vivenciadas por elas. Essa análise busca não apenas evidenciar a gravidade das desigualdades enfrentadas, mas também fomentar uma conscientização crítica que leve à reflexão e à ação. Ao compreender a interseccionalidade dessas opressões, esperamos contribuir para um debate mais amplo sobre a necessidade de políticas e práticas que promovam a equidade e a justiça social.

### **2.1 Feminismo e interseccionalidade**

Historicamente, as mulheres sempre foram alvo de opressão, discriminação e desigualdades, frequentemente vinculadas a construções sociais associadas ao seu gênero. Dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) revelam que em 2021, um total de 3.858 mulheres foram assassinadas violentamente em nosso país, o que corresponde a mais de dez mortes por dia. Os índices de violência de gênero aumentam progressivamente, levando-nos a compreender que, devido aos inúmeros estereótipos associados ao gênero, ao sexismo, à discriminação e à desvalorização das mulheres, a situação feminina se torna cada vez mais complexa.

Todavia, os números se agravam ainda mais quando consideramos a perspectiva da mulher negra, uma vez que, segundo dados do Ipea em conjunto com o FBSP, em 2021, 67,4% dos assassinatos mencionados foram de mulheres negras. Isso significa que, para as mulheres em que raça e gênero se interseccionam, as opressões se agravam significativamente. Em relação à questão interseccional, compreendemos como a

sobreposição desses dois fatores — discriminação racial e de gênero — afeta especificamente esse grupo (Crenshaw, 2004). No desenvolvimento das pautas feministas, emergiram tópicos relacionados às diversas identidades das mulheres envolvidas nesse movimento, evidenciando a indispensabilidade de uma perspectiva interseccional. Para compreendermos essa questão, é necessário entender a evolução do feminismo e sua contextualização histórica.

Considerando as construções socioculturais, compreendemos que as mulheres enfrentaram — e ainda enfrentam — diversas formas de opressão e discriminação atreladas ao gênero. Jimena Furlani (2019, p. 172) salienta que “Gênero, então, inserido no entendimento de representações sócio-culturais, é tudo aquilo que define o ‘ser mulher’ e o ‘ser homem’, bem como o ‘feminino’ e o ‘masculino’ – independente de estarem, ou não, no mesmo sujeito”. Nesse sentido, seja no âmbito social, econômico ou cultural, as mulheres sempre enfrentam obstáculos devido às atribuições impostas ao gênero. Por isso, ressaltamos a relevância do movimento feminista, que responde às disparidades e injustiças, desafiando ativamente o patriarcado e resistindo às normas e opressões que ele impões. A luta feminista buscou a conquista de direitos inicialmente concedidos exclusivamente aos homens, como o direito ao voto, à educação, à igualdade e à autonomia, pelos quais as mulheres tiveram que lutar intensamente para obter.

No entanto, o movimento feminista, em sua origem, não contemplava todas as mulheres, visto que privilégios oriundos de classe social e raça influenciaram significativamente para quem essas demandas e mudanças eram direcionadas. Quando o movimento emergiu, ele abrangeu especificamente os interesses de mulheres brancas de classe média alta. Mulheres negras, por exemplo, inicialmente, não eram consideradas seres humanos, sendo associadas à imagem de reprodutoras e mão de obra. Dessa forma, elas foram objetificadas e sexualizadas, provendo serviços para os senhores escravocratas, inclusive, amamentando seus filhos e filhas. Por esse histórico, essas mulheres eram classificadas como inferiores e vistas como objetos para uso nas áreas domésticas, visando o conforto das pessoas brancas (Kilomba, 2019). Por essas razões relacionadas à raça, ao gênero, à classe social e à imagem associada a elas, as mulheres negras não foram consideradas relevantes para as pautas iniciais do feminismo. Diante disso, para que possamos contemplar o feminismo de forma mais ampla, é necessário considerar as diversas identidades dentro do movimento, tendo em vista que raça e classe são fatores cruciais para compreender as opressões e discriminações às quais as mulheres estão sujeitas.

Para entender essas questões, é necessário adentrarmos no movimento feminista. Desse modo, o termo feminismo é definido, conforme a autora Carla Cristina Garcia, como:

[...] a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas, que as move em busca da liberdade de seu sexo e de todas as transformações da sociedade que sejam necessárias para este fim (Garcia, 2015, p. 13).

De acordo com Garcia (2015), o conceito foi introduzido pela primeira vez nos Estados Unidos por volta de 1911. Essa nova abordagem tinha como propósito transcender as questões ligadas apenas ao sufrágio e às campanhas pela moral e pureza social, buscando ações mais abrangentes e a determinação intelectual, política e sexual. As feministas americanas almejavam alcançar um equilíbrio entre as necessidades individuais e políticas, amor e realização pessoal, uma tarefa que parecia desafiadora na época.

Garcia (2015) explica que o feminismo abrange uma diversidade de expectativas e aspirações em ação. Sua influência permeia todas as esferas e os tópicos pertinentes, desde considerações sobre as inovações nos processos produtivos até os dilemas enfrentados pelo meio ambiente. De acordo com a autora, o feminismo comparece “como uma lanterna que mostra as sombras de todas as grandes ideias gestadas e desenvolvidas sem a participação das mulheres e muitas vezes à custa das mesmas: democracia, desenvolvimento econômico, Estado e Bem-estar social, justiça, família, religião” (Garcia, 2015, p. 14). Essa luz feminista, transmitida para novas gerações de mulheres que lutam pelos seus direitos, não só destaca aquelas que vieram antes delas, mas também possibilita que realizem novas transformações e iluminem esferas nas quais anteriormente costumavam ser ridicularizadas e oprimidas. Com o passar do tempo e após muitas lutas, o movimento feminista se fortalece, permitindo que as mulheres reivindiquem seus direitos. Desse modo, embora o movimento feminista inicial não tenha contemplado todas as mulheres, excluindo grupos por razões raciais e de classe social, ele foi extremamente necessário para o avanço e a conquista de direitos para todas. Essas lutas iniciais funcionaram como uma fâsca que iluminou as desigualdades às quais as mulheres estavam submetidas.

A autora destaca os quatro conceitos fundamentais, elaborados pela teoria feminista, para examinar e transformar as circunstâncias de opressão que incide sobre as mulheres. São eles: androcentrismo, patriarcado, sexismo e gênero. Ela ressalta que esses conceitos, interligados, funcionam como ferramentas analíticas para investigar as estruturas das sociedades contemporâneas, identificar mecanismos de exclusão, compreender suas origens e sugerir soluções para alterar essa situação (Garcia, 2015).

No conceito de androcentrismo, “O mundo se define em masculino e ao homem é atribuída a representação da humanidade. Isto é o androcentrismo: considerar o homem como medida de todas as coisas” (Garcia, 2015, p. 15). Desta forma, o homem é referência para tudo. Isso pode ser observado, por exemplo, no uso da palavra “homem” para se referir a todas as pessoas, incluindo mulheres, o que apenas reforça a invisibilidade da mulher em discursos que buscam beneficiar os homens (Garcia, 2015). Já o patriarcado refere-se ao domínio da hegemonia masculina, no qual homens detêm o poder e o domínio sobre as mulheres. Ele afeta vários aspectos das vidas das mulheres, como na família, no trabalho, em sua sexualidade, bem como nas decisões e autonomia de seu corpo (Garcia, 2015). O sexismo é definido por Garcia (2015, p. 18-19) como “[...] o conjunto de todos e cada um dos métodos empregados no seio do patriarcado para manter em situação de inferioridade, subordinação e exploração do sexo dominado: o feminino”. E gênero refere-se a “[...] um conceito construído pelas ciências sociais nas últimas décadas para analisar a construção sócio-histórica das identidades masculina e feminina” (Garcia, 2015, p. 19). Assim, ao decorrer da história, foram reconhecidos termos e ações relacionados a essas questões que possibilitaram uma maior compreensão das experiências e ações vinculadas à pauta feminista.

O movimento feminista tem se manifestado em diferentes fases conhecidas como “ondas”. Essas ondas<sup>1</sup>, com diferentes demandas e problematizações, representam distintos momentos de mobilização e reivindicação por direitos e igualdade de gênero. Conforme destaca Jacilene Maria Silva (2019, p. 6), “O termo ‘onda feminista’ se refere ao tempo histórico em que houve efervescência acentuada de determinadas pautas e problemáticas das mulheres que agiam e tomavam a frente dos debates”. Esses períodos repletos de indagações e adversidades, foram de grande relevância para o percurso da luta das mulheres.

A primeira onda emergiu, inicialmente, no Reino Unido e nos Estados Unidos, no final do século XIX até meados do século XX. Seu principal objetivo era a reivindicação por direitos que foram naturalmente concedidos aos homens, como participação na política, na vida pública e o direito ao voto (Silva, 2019). O grande nome desse período é a escritora britânica Virgínia Woolf (1882-1941), que no ensaio *Um teto todo seu* (1929), oriundo de palestras proferidas pela autora em uma universidade para mulheres no século XX, evidenciou a dificuldade das mulheres para a escrita devido à falta de dinheiro e de um “um teto todo seu”, que seria um lugar pacífico para desenvolverem sua literatura, um ambiente livre das

---

<sup>1</sup> Em relação às ondas feministas, autoras como Garcia (2015) e Silva (2019) diferem quanto ao recorte temporal e obras e autoras marcantes de cada onda. Para fins desse estudo, adotamos a perspectiva de Silva (2019) que localiza a primeira onda em fins do século XIX e início do XX,

obrigações de zelar pelo lar, marido e filhos(as), no qual pudessem focar em si mesmas. Ao se dirigir às jovens estudantes, a autora elucida que “a liberdade intelectual depende de coisas materiais [...] E as mulheres sempre foram pobres, não por duzentos anos, mas desde o começo dos tempos” (Woolf, 2014, p. 151).

As feministas da primeira onda problematizaram as imposições de papéis de submissão e passividade que eram exigidos das mulheres, além da restrição ao âmbito da vida privada. O ideal que fundamentou as reivindicações dessa primeira onda foi o liberalismo, que, em sua perspectiva, prioriza as escolhas, a autonomia, a liberdade das pessoas e sua igualdade perante a lei e o Estado (Frederico, 2016). Ademais, existe o universalismo, que “usa como fundamento as compreensões advindas do direito natural, segundo o qual as leis naturais estabelecem alguns direitos que são inerentes a qualquer ser humano [...]” (Rossi; Pereira, 2020, p. 91).

Com base nisso, “as mulheres defendiam que homens e mulheres eram iguais tanto moral quanto intelectualmente e, por isso, deveriam ter iguais oportunidades de participação política, de estudo, de desenvolvimento profissional etc.” (Silva, 2019, p. 8). As mulheres do movimento feminista, de todas as ondas, estavam constantemente lutando para que pudessem ser reconhecidas como iguais, e não inferiores aos homens, algo que não foi completamente alcançado até os dias de hoje. Contudo, a primeira onda feminista não contemplava a todas as mulheres, tendo em vista que, em sua maioria, era composta por mulheres brancas e burguesas. Apesar de ainda estarem subordinadas aos seus maridos, essas mulheres poderiam reivindicar direitos (Silva, 2019). Compreendemos que, apesar dos ideais de luta por direitos para mulheres, a primeira onda era excludente no que diz respeito às mulheres negras, pois mesmo que fossem objetificadas e inferiorizadas, submetidas a diversas opressões, suas demandas se diferenciavam dos interesses das mulheres brancas. A autora bell hooks<sup>2</sup> (2019, p. 59) explica que “Enquanto racismo claramente foi o mal que decretou que pessoas negras seriam escravizadas, o sexismo foi o que determinou que o destino da mulher negra seria mais pesado, mais brutal do que o do homem negro escravizado”. Deste modo, nas condições de luta das mulheres negras sempre existiram elevadas desvantagens.

Dessa forma, na primeira onda feminista, enquanto mulheres brancas lutavam pelos direitos ao voto e à participação política, as mulheres negras buscavam algo tão fundamental

---

<sup>2</sup> Bacharel em língua inglesa, doutora em literatura pela Universidade da Califórnia, é autora de mais de 30 obras, se tornou um dos nomes mais famosos quando se trata do Feminismo Negro (Portal Geledés, 2021). O nome bell hooks é o pseudônimo utilizado pela teórica feminista e ativista social americana Gloria Jean Watkins. O nome foi escolhido em homenagem ao nome de sua avó materna em minúsculas, pois, a autora deseja enfatizar o conteúdo de sua escrita em vez de sua própria pessoa. Por respeito à opção da autora, nessa dissertação usaremos a forma adotada por ela. .

quanto serem reconhecidas como seres humanos. Houve algumas mulheres negras feministas nessa fase que influenciaram a análise de suas condições sob uma perspectiva interseccional. Nesse contexto, destacamos a feminista Sojourner Truth, uma importante voz para essas questões. Mesmo não sendo alfabetizada, ela, como mulher que já foi escravizada e conseguiu sua liberdade, possuía uma profunda compreensão de sua situação. Foi a primeira mulher negra a participar, em 1850, da Primeira Convenção Nacional dos Direitos das Mulheres. No ano seguinte, discursou na Convenção de Akron, enfatizando os problemas específicos aos quais seu grupo estava submetido, o que fez com que sua fala tivesse grande impacto e contribuição ao feminismo negro (Garcia, 2015).

Portanto, a primeira onda feminista apresentou uma divisão entre mulheres negras, que lutavam pelo reconhecimento como seres humanos, e mulheres brancas, que pleiteavam direitos de voto e participação na política e na vida pública. Algumas dessas mulheres brancas se opunham ao movimento abolicionista, receosas de que a emancipação dos homens negros resultasse na perda de seus próprios direitos (Silva, 2019).

Esse primeiro momento do movimento feminista se estendeu até metade do século XX, marcado pela Segunda Guerra Mundial e pela crescente demanda por contribuição das mulheres. Durante esse período, as mulheres desempenharam papéis cruciais como enfermeiras próximas aos campos de batalha, demonstrando que eram capazes de exercer funções para além de suas atividades domésticas. No Brasil, o movimento feminista progrediu a partir da década de 1930, destacando-se o ano de 1932, quando as mulheres obtiveram o direito ao voto (Silva, 2019).

A segunda onda feminista teve início nos anos 1950, marcada pelo surgimento de questionamentos sobre sexo e gênero. Nesse período, as feministas buscavam compreender por que não eram consideradas iguais aos homens. Tendo como grande referência a filósofa feminista francesa Simone de Beauvoir, que, com a obra *O Segundo Sexo*, de 1949, se destacou por seus questionamentos profundos acerca da condição feminina. Com a célebre frase “Não se nasce mulher: torna-se mulher”, Beauvoir analisa a forma como as mulheres são definidas em relação aos homens, explorando a submissão feminina e os papéis de gênero estabelecidos culturalmente. Nessa fase, as questões relacionadas à discriminação entre sexo e gênero se intensificam, “onde sexo passa a ser entendido como uma característica biológica, e gênero, como uma construção social, um conjunto de papéis impostos à pessoa a depender de seu sexo” (Silva, 2019, p. 11). Dessa maneira, as construções sociais referentes ao gênero, como as normas e costumes aos quais as mulheres são submetidas — entre algumas delas, cuidar do lar, ser uma boa mãe e esposa, zelar pelo bem-estar do marido e dos(as) filhos(as),

ser obediente e submissa — são problematizadas nessa segunda onda do movimento feminista. Como evidencia a autora:

[...] as feministas de segunda onda buscaram compreender a origem da condição feminina, isto é, as razões que fundamentam a opressão de gênero, queriam entender qual deveria ser o elemento essencial que une todas as mulheres sob a mesma condição, ou seja, o que todas as mulheres existentes, indiscriminadamente, têm em comum que justifique estarmos todas em situação de vulnerabilidade se comparada aos homens, de forma geral. A resposta para a questão seria o sexo, a prerrogativa de engravidar (Silva, 2019, p. 11-12).

Dessa forma, as feministas da segunda onda identificaram o fator comum a todas as mulheres: a possibilidade de engravidar e a função reprodutiva. Isso porque, como destaca Silva (2019, p. 13), “até então, a mulher esteve ligada, social e economicamente, à sua função reprodutiva, e o patriarcado, assim como o capitalismo, se fundou, também, na exploração dessa função”. Foi a partir dessa compreensão de que a reprodução era algo comum a todas elas que emergiu a ideia de coletividade. Essa foi uma estratégia que as feministas da segunda onda utilizaram para conscientizar mulheres por meio de atividades coletivas, buscando promover o empoderamento das mulheres (Silva, 2019).

Nesse sentido, a invenção da pílula anticoncepcional em 1962 foi um avanço significativo para as mulheres no enfrentamento da opressão de gênero. Como ressalta Silva (2019, p. 13), “a maneira como as mulheres se relacionariam com o próprio corpo mudaria completamente, de maneira que engravidar não seria uma consequência desagradável da prática sexual, mas poderia ser algo independente disso”. As mulheres, agora, com a pílula, conquistaram mais autonomia sobre os seus próprios corpos, tendo a liberdade de escolher engravidar ou não.

No entanto, apesar de as feministas tentarem universalizar as demandas do movimento feminista, a segunda onda ainda era dominada, em sua maioria, por mulheres brancas de classe alta, o que não atendia às questões referentes à raça, classe e sexualidade. A partir dessas questões, mulheres negras, mulheres da classe trabalhadora e lésbicas deram origem ao feminismo identitário. Como explicita a autora:

Segundo essas feministas as diferenças existentes entre mulheres – tais como diferença de classe, de raça/etnia e sexualidade – mesmo que sejam de contingências, são decisivas nas experiências que irão vivenciar a partir da imposição social do seu papel que deverá exercer, bem como na determinação do tipo de opressão quem virão sofrer (Silva, 2019, p. 15-16).

As mulheres compreenderam que não existia uma mulher única, universal; cada uma delas, bem como o grupo ao qual pertenciam, estava sob diferentes condições e tinha suas especificidades (Silva, 2019). Essa consciência levou a uma valorização das experiências individuais e coletivas, reconhecendo a importância da interseccionalidade nas lutas feministas. Foi, então, a partir dessas compreensões, que se iniciou a terceira onda do movimento feminista.

A terceira onda feminista teve início entre os anos de 1980 e 1990 do século XX, um período marcado por diversas mudanças globais, como a Queda do Muro de Berlim em 1989, a dissolução das ditaduras militares na América Latina e o crescente imperialismo cultural nos Estados Unidos, o que influenciou não apenas as mudanças políticas, mas também o comportamento das pessoas (Silva, 2019). Assim, a terceira onda do movimento feminista questionou o discurso de suas predecessoras, que tinha como concepção “uma mulher universal e indiscriminada, resumida essencialmente no seu sexo” (Silva, 2019, p. 17). Esse conceito de mulher universal foi problematizado, pois não levava em consideração as diversas identidades femininas e as demandas decorrentes das diferenças entre elas.

Nos anos 1990, para além do ambiente acadêmico, surgiu também o movimento punk feminista, no qual se destacou o *Riot Grrrl*, que significava “menina rebelde”. O movimento levantou pautas sobre sexualidade, patriarcado, empoderamento e a participação em festivais. No Brasil, o movimento *Riot Grrrl* teve início por volta dos anos 1990, sendo representado por bandas como Dominatrix, Bulimia e TPM (Silva, 2019). Nesse sentido, a autora observa que:

[...] o grande denominador comum aos movimentos de terceira onda está na crítica às narrativas prontas de liberação de estereótipos de feminilidade e de vitimização, além da busca pelo desmoronamento de pensamentos indiscutíveis, claros, definidos, no que se refere ao conceito de mulher, características da segunda e da primeira onda (Silva, 2019, p. 22).

As feministas da terceira onda buscaram se desvincular dos estereótipos que foram associados a elas, procurando também alterar a concepção de mulher universal presente na segunda onda. Essa mudança se deu em vista da existência de diversas identidades femininas, que estão sujeitas a diferentes condições e a variados tipos de opressões sociais (Silva, 2019). No movimento da terceira onda feminista, as mulheres contestaram o que suas precursoras compreendiam como comportamentos, normas e símbolos de feminilidade estereotipados, defendendo, assim, a liberdade das mulheres. Ao reconhecer as diferentes identidades

femininas, até mesmo o conceito de sororidade<sup>3</sup> se tornou problemático, pois era excludente, não contemplando mulheres como as negras, lésbicas e as da classe trabalhadora.

Dessa forma, surge a necessidade de uma perspectiva interseccional, já que, como salienta Kimberlé Crenshaw <sup>4</sup> (2004, p. 10), “A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos”. Portanto, por meio dessa perspectiva, é possível analisar as experiências de determinados grupos, como as mulheres negras, levando em consideração todos os fatores de discriminação aos quais estão sujeitas. A intersecção entre essas categorias amplia a compreensão do contexto e das condições em que um grupo específico está inserido. Por isso, a interseccionalidade tem ganhado cada vez mais destaque, aumentando a visibilidade do feminismo negro.

## **2.2 Feminismo interseccional: pautas e demandas**

Os fatores interseccionais afetam amplamente a realidade vivida pelas mulheres negras, pois envolvem sobreposições de várias esferas. Como salienta Patrícia Hill Collins (2015, p. 15), “raça, classe e gênero como categorias de análise são fundamentais para nos ajudar a entender as bases estruturais de dominação e subordinação”. Esse grupo enfrenta adversidades decorrentes dessas questões, como racismo, discriminação de gênero, objetificação e sexualização no imaginário social. E a perspectiva interseccional possibilita que categorias anteriormente consideradas, de forma individual, sejam sobrepostas e seus aspectos sejam analisados de forma conjunta. Nesse sentido, a interseccionalidade é definida por Avtar Brah e Ann Phoenix, como um:

[...] conceito que denota os efeitos complexos, irredutíveis, variados e variáveis que advêm quando eixos de diferenciação múltiplos – econômico, político, cultural, físico, subjetivo e experiencial – se interseccionam em contextos historicamente específicos. O conceito ressalta que as diferentes dimensões da vida social não podem ser separadas em vertentes discretas e puras (Brah; Phoenix, 2017, p. 662-663).

---

<sup>3</sup> A autora Katia Alexandre (2019) define sororidade como a união entre mulheres, como “Uma aliança fundamentada em empatia, solidariedade e companheirismo que busca fortalecer a luta pela equidade de gênero, nas dimensões éticas, sociais e políticas, almejando defender seus direitos [...]” (Alexandre, 2019, p. 294).

<sup>4</sup> O conceito de interseccionalidade, tão relevante ao movimento feminista negro, foi desenvolvido em 1989 pela pesquisadora e ativista norte-americana nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo, Kimberlé Williams Crenshaw. A autora analisa o racismo como um fenômeno institucionalizado, enraizado em instituições e leis, em vez de ser visto apenas como ações isoladas de indivíduos.

Desse modo, o feminismo interseccional é uma abordagem crítica que visa analisar como as diferentes formas de opressão e discriminação se inter-relacionam, e impactam as experiências das mulheres. O conceito evoluiu a ponto de questionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos em relação à igualdade, uma vez que “universalizar os direitos humanos baseados na experiência do homem branco e heterossexual faz com que outras vivências possíveis de direitos não estejam contempladas dentro do chamado ‘direitos humanos’” (Figueiredo; Martins, 2020, p. 337). Essa questão também se aplica ao fato de que as experiências de uma mulher branca diferem das de uma mulher negra, incluindo as formas como são impactadas.

Logo, só podemos abordar essa realidade de maneira adequada se considerarmos ambos os conceitos (Kilomba, 2019). Ao focar nessas questões interseccionais com ênfase nas perspectivas racial e de gênero, evidenciamos a relevância do feminismo interseccional para a nossa discussão. Como destaca a autora:

“Raça” não pode ser separada de gênero nem o gênero pode ser separado da “raça”. A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de “raça” e na experiência do racismo. O mito da mulher negra disponível, o homem negro infantilizado, a mulher muçulmana oprimida, o homem muçumano agressivo, bem como o mito da mulher branca emancipada ou do homem branco liberal são exemplos de como as construções de gênero e de “raça” interagem (Kilomba, 2019, p. 94).

Nesse sentido, a interseccionalidade nos permite evidenciar o quanto as mulheres negras são discriminadas e subordinadas a condições que as colocam em uma posição de vulnerabilidade. Contudo, a análise desses fatores interseccionais também possibilita que os movimentos feminista e antirracista atendam às demandas e pautas das mulheres negras (Akotirene, 2019). Essa questão é corroborada pela afirmação de Lélia González (2020, p. 98) de que “A dimensão racial nos impõe uma inferiorização ainda maior, já que sofremos, como as outras mulheres, os efeitos da desigualdade sexual.” Essa perspectiva interseccional analisa as experiências femininas negras de forma conjunta, de modo que uma não exclui a outra, considerando tanto a categoria racial quanto a de gênero. Abordamos a sobreposição desses dois fatores essenciais para a compreensão do feminismo negro. Kimberlé Crenshaw exemplifica essa questão da seguinte forma:

Podemos pensar sobre a discriminação racial como uma rua que segue do norte para o sul. E podemos pensar sobre a discriminação de gênero como uma rua que cruza a primeira na direção leste-oeste. Esses são os sulcos

profundos que podem ser observados em qualquer sociedade pelos quais o poder flui. O tráfego, os carros que trafegam na interseção, representa a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função de sua raça e de seu gênero (Crenshaw, 2004, p. 11).

Esses fatores que se cruzam prejudicam extensivamente as mulheres negras. Por isso, as demandas do feminismo negro emergem como uma reação crítica à marginalização das mulheres negras dentro de um feminismo que frequentemente considera apenas os interesses das mulheres brancas. González (2020) discorre que, enquanto o homem negro é alvo de perseguição e violência, rotulado de vagabundo quando desempregado, a mulher negra enfrenta uma exploração ampla ao desempenhar serviços domésticos para famílias de classe média e alta. Na condição de empregada doméstica, ela é submetida a circunstâncias que enfatizam sua subordinação e inferioridade imposta em comparação aos seus patrões. Além disso, inserida em uma classe econômica inferior, também está sujeita a uma dupla jornada de trabalho exaustiva, pois, além de atuar como doméstica, espera-se que, devido aos papéis tradicionalmente atribuídos a ela com base no gênero, assuma a responsabilidade por todos os afazeres de sua própria casa, incluindo cuidar dos filhos(as) e do marido. Logo, com tanta exploração e opressão, não é inesperado que esse grupo de mulheres seja associada a um papel social extremamente negativo na sociedade, pois existem estereótipos de gênero e raça que pré-determinam quem é considerada boa e quem é vista como má, independentemente de suas ações ou estilo de vida (Crenshaw, 2004).

As imagens positivas geralmente associadas às pessoas negras em papéis sociais incluem “cantor e/ou compositor de música popular, jogador de futebol, mulata” (González, 2020, p. 61). Em todas essas representações, há um elemento comum: a pessoa negra é vista como um objeto de entretenimento. Assim, além de serem vinculadas a diversos estereótipos que as mantêm aprisionadas em condições discriminatórias, essas pessoas também são objetificadas, ficando restritas a papéis que supostamente deveriam desempenhar.

Uma das questões básicas em torno das condições de vida dessas mulheres diz respeito ao fato de não se ajustarem aos padrões hegemônicos disseminados em todos os meios sociais, tendo sua identidade continuamente atacada pelas ideologias da supremacia masculina branca. Em uma sociedade onde o racismo e o sexismo são constantemente reproduzidos, explorando e discriminando diariamente, “fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe; não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra” (González, 2011, p. 98). Discriminadas em todos os âmbitos de suas vidas e

sujeitas a estereótipos, racismo e violência de gênero, a luta das mulheres negras se torna muito mais árdua.

Da perspectiva econômica, como expõe bell hooks (2018, p. 53), “dentro do sistema social de raça, sexo e classe institucionalizados, mulheres negras estavam claramente na base da pirâmide econômica”. As mulheres trabalham muito mais que os homens; no entanto, em profissões que exigem nível superior, como empresários(as) e administradores(as), os homens ainda são a maioria. Em nível médio, em profissões como auxiliares, professores(as) e caixas, as mulheres brancas predominam. Nos cargos em que é necessário interagir com o público, as oportunidades para as mulheres negras são ainda mais escassas, visto que, para ocuparem tais posições, são exigidos padrões estéticos hegemônicos. Dessa forma, “no contexto do racismo, há uma rápida associação entre beleza e branquidade, fealdade e negritude. A beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados, construídos no contexto do racismo” (Gomes, 2017, p. 110). Logo, os fatores interseccionais entre raça e gênero interferem nas questões econômicas das mulheres negras, colocando-as em grande desvantagem em relação a homens e mulheres brancos(as).

Do ponto de vista jurídico, os fatores interseccionais entre raça e gênero também determinam muito das condições de vida das mulheres negras. Como evidencia Carla Akotirene:

[...] o padrão colonial ora elege as mulheres negras como dirigentes do tráfico de drogas, ora homicidas de companheiros violentos, quando não, pactuam com as coações impostas por filhos e maridos encarcerados para que transportem drogas até o sistema prisional, numa faceta hedionda punitivista das mulheres negras (Akotirene, 2019, p. 36).

Sendo assim, mulheres negras estão inseridas em uma sociedade que perpetua o padrão colonial do homem branco. Devido a inúmeros estereótipos racistas e machistas, elas são frequentemente rotuladas como criminosas, associadas à violência e ao tráfico de drogas. Além disso, enfrentam barreiras no acesso ao sistema judiciário, de maneira distinta do que seria experienciado por homens e mulheres brancos. Esse estereótipo que as condena antes mesmo de serem julgadas, rotulando essas mulheres como criminosas coniventes com as situações às quais foram subordinadas, torna as mulheres negras ainda mais vulneráveis a esses fatores de discriminação.

A interseccionalidade está presente também na área dos direitos, considerando que o racismo e o machismo propiciam discriminação dentro do campo jurídico. Isso, obviamente, intimida mulheres negras, tendo em vista que, ao tentarem registrar uma queixa, a culpa

sempre recai sobre ela, em decorrência dos estereótipos de mulher fácil, disponível e raivosa, designados a elas (Akotirene, 2019). Essas mulheres, vítimas de violência de gênero e já desamparadas, enfrentam uma nova violência ao serem desacreditadas, sendo obrigadas a se esforçar para comprovar que foram alvos de um crime. Como salienta Akotirene (2019, p. 36), “Mulheres sentenciadas convivem alheias à Lei Maria da Penha, por sua vez, incapaz de perceber as identidades pelo prisma da violência interseccional, independentemente de qual seja o espaço de afetividade”. Essa violência de gênero se perpetua nos valores e nas normas da supremacia branca e sexista, uma vez que a força da ideologia deles é tão forte e está tão enraizada na estrutura da sociedade que essas mulheres não conseguem ver o que de fato está acontecendo com elas. Como expõe a autora:

Contornos interseccionais da Lei de Execução Penal, de costas para a Lei Maria da Penha, têm levado vítimas a silenciarem suas queixas para não perderem benefícios de remissão da pena, havendo de ser descartada, caso o mau comportamento e indisciplina confirmem agressores e agredidas já privados de liberdade (Akotirene, 2019, p. 36).

Consequentemente, em razão da supremacia branca, vítimas negras acabam sendo silenciadas e desprovidas do acesso aos seus direitos, ficando subordinadas a condições interseccionais impostas pelo gênero e pela raça. Crenshaw (2004, p. 12) discorre que “se uma pessoa estiver no meio de uma interseção, ela poderá prever que ocorrerão colisões nessa interseção e que provavelmente estará no meio dessas colisões”. Deste modo, mesmo com os direitos garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, as estruturas racistas e sexistas da sociedade se tornam obstáculos que impossibilitam essas mulheres de denunciarem as discriminações a que foram submetidas. Nesse contexto, a interseccionalidade auxilia os movimentos feministas e defensores dos direitos humanos a manejar as reivindicações das mulheres negras (Akotirene, 2019).

A Constituição brasileira garante que todos sejam tratados de forma igual, sem qualquer distinção; no entanto, o campo jurídico e seus instrumentos protetivos falham ao não considerar o racismo e o sexismo que estão consolidados nas estruturas da sociedade. Dessa forma, essas desigualdades são reproduzidas diariamente nos diversos âmbitos da vida das mulheres negras. Ao desconsiderar uma abordagem interseccional para analisar e compreender as situações a que as mulheres negras são injustamente subordinadas, ignora-se a mulher negra e todas as suas especificidades.

Portanto, no feminismo interseccional, hooks (2019, p. 71) salienta que “superar a negação de raça ajudou mulheres a encararem a realidade da diferença em todos os níveis”. A

interseccionalidade, dentro do movimento feminista negro, destacou a importância dos fatores raciais e de gênero nas vivências dessas mulheres. Afinal, como salientam Patricia Collins e Sirma Bilge (2020, p. 19), “as mulheres negras usaram a interseccionalidade como ferramenta analítica em resposta a esses desafios”. Assim, conseguiram refletir suas perspectivas para além das ideologias da supremacia branca, questionando e contestando o sexismo, o racismo e as diversas opressões a que eram constantemente alvo.

### **2.3 Raça e gênero: compreensões conceituais e históricas**

Compreendemos que tanto o conceito de raça quanto o de gênero estão permeados por diversos preconceitos, estereótipos e discriminações. No movimento feminista, inicialmente os discursos contemplavam apenas a perspectiva de gênero, o que prejudicou muitas mulheres negras, já que os fatores de raça e gênero são interseccionais e extremamente relevantes para a análise e compreensão das condições de vida dessas mulheres. Foi somente a partir da terceira onda feminista, como salientamos anteriormente, que questões relacionadas às diversas identidades femininas emergiram e o feminismo negro se fortaleceu.

Nesse sentido, raça e gênero não são apenas palavras, pois carregam em si significados que, dependendo do período histórico, apresentaram definições diferentes. A concepção de raça refere-se à classificação racial de seres humanos e é um fenômeno que teve início em meados do século XVI. O significado do termo raça sempre esteve associado à ação de classificação, inicialmente de plantas, e, posteriormente, de seres humanos (Almeida, 2019). O autor observa que:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (Almeida, 2019, p. 18).

Assim, a classificação de grupos raciais está associada à imposição de um tratamento diferenciado, que é frequentemente discriminatório e preconceituoso. Quando essas pessoas não se adequam às exigências hegemônicas, ficam sujeitas a tratamentos e condições distintas, muitas vezes desiguais e prejudiciais (Almeida, 2019). Essa desigualdade se reflete não apenas nas interações cotidianas, mas também nas oportunidades sociais, econômicas e

educacionais, perpetuando um ciclo de marginalização e exclusão que afeta profundamente suas vidas.

E, apesar da comprovação de que não existem diferenças biológicas ou culturais que confirmem a inferioridade ou justifiquem o tratamento racista dirigido às pessoas negras, o conceito de raça ainda é um fator político amplamente utilizado para legitimar a violência e a segregação desses grupos classificados como inferiores. Desta maneira, como expõe Almeida (2019, p. 141), “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”. Logo, o racismo afeta as pessoas negras em diversos âmbitos de suas vidas, como no ingresso ao mercado de trabalho e no acesso à educação, saúde e serviços públicos. A violência se torna ainda mais explícita quando observamos os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2021, que revelam que 77,1% dos casos de assassinatos envolvem a população negra. Além disso, há um ataque constante à sua identidade, já que o racismo está enraizado na estrutura da sociedade, disseminando ideais opressivos e discriminatórios em diferentes esferas e formas variadas.

Referente aos diversos meios pelos quais o racismo afeta a população negra, a autora Grada Kilomba (2019) classifica três tipos de racismo: estrutural, institucional e cotidiano. O racismo estrutural está implícito na estrutura da sociedade, onde as pessoas brancas são sempre privilegiadas, enquanto as pessoas negras enfrentam condições desiguais fora das esferas dominantes. O racismo institucional refere-se às desigualdades que as pessoas negras sofrem em áreas como o mercado de trabalho e a justiça criminal. Já o racismo cotidiano diz respeito aos discursos, imagens e estereótipos que associam as pessoas negras à inferioridade.

Nessa perspectiva, há uma relação simultânea entre a construção da diferença, valores hierárquicos e poder. A pessoa negra é considerada diferente e inferior, e essa questão está entrelaçada aos valores hierárquicos, pois a estereotipagem coloca essa população em uma posição de desvantagem. Em razão disso, Kilomba (2019, p. 75-76) explica que “Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como ‘a/o preguiçosa/o’, ‘a/o exótica/o’, ‘a/o colorida/o’ e ‘a/o incomum’”. Contudo, esses processos estão acompanhados por relações de poder político, histórico e econômico, uma vez que o racismo é uma mescla de poder e preconceito. Outros grupos raciais não têm a mesma capacidade ou recursos para exercer o racismo, pois não compartilham do mesmo poder do grupo hegemônico, que, além da dominância e influência, carrega um longo legado racista que o fortalece até hoje (Kilomba, 2019).

A predominância masculina branca se perpetua por estar sempre no topo das relações de poder, pois esse conjunto de processos forma o racismo e garante sua reprodução (Kilomba, 2019). A supremacia branca, definida como “[...] a dominação exercida pelas pessoas brancas em diversos âmbitos da vida social” (Almeida, 2019, p. 47), contribui para a manutenção de um sistema de privilégios, colocando em desvantagem os grupos racialmente classificados como inferiores. Nessas relações de poder, o racismo se manifesta “velado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc.” (Kilomba, 2019, p. 76). Os padrões supremacistas estão tão arraigados em nossa história que as pessoas negras, em consequência da classificação racial, são submetidas a condições discriminatórias e racistas de forma naturalizada.

A forma como as pessoas estão inseridas e se comportam socialmente, assim como sua consciência de pertencimento a grupos e classes, está diretamente relacionada às estruturas que compõem a organização social e que constantemente favorecem a hegemonia masculina branca. Essa classificação racial estabelece um sistema que categoriza as pessoas em superiores e inferiores, entre aqueles que detêm o poder e aqueles que se submetem a condições que não apenas os colocam em posições de vulnerabilidade, mas também os excluem e rejeitam da sociedade (Almeida, 2019).

Nessas relações desiguais, tal como a raça, o gênero é um fator crucial a ser considerado. A concepção de gênero é permeada por construções sociais, que foram reproduzidas ao longo da história, perpetuando valores e costumes machistas em uma sociedade patriarcal, o que coloca a mulher em uma posição de subordinação ao homem. Gerda Lerner ressalta que:

Gênero é a definição cultural de comportamento definido como apropriado aos sexos em dada sociedade, em determinada época. Gênero é um conjunto de papéis culturais. É uma fantasia, uma máscara, uma camisa de força com a qual homens e mulheres dançam sua dança desigual (Lerner, 2019, p. 388).

Dessa forma, gênero refere-se a um papel social historicamente designado para as mulheres, favorecendo os homens e colocando as mulheres em uma posição desigual por sua suposta inferioridade biológica. Conforme salienta Lerner (2019, p. 53-54), “A explicação tradicionalista concentra-se na capacidade reprodutiva feminina e vê a maternidade como a maior meta na vida das mulheres.” Essa prerrogativa de engravidar, como mencionado anteriormente, é utilizada para inferiorizar a mulher, uma vez que classifica a mulher

unicamente como reprodutora e mãe, cuja principal responsabilidade é zelar pelos filhos e pelo lar.

Conforme explicitado por Angela Davis (2016, p. 238), “Durante as primeiras eras da história da humanidade, a divisão sexual do trabalho no interior do sistema de produção econômica era complementar, e não hierárquica.” Assim, homens e mulheres eram encarregados de prover alimentos, ambos em posição de igualdade, sendo vitais para a sobrevivência de suas comunidades. Naquele período, o papel das mulheres no âmbito doméstico era devidamente valorizado e considerado essencial para a produtividade da comunidade (Davis, 2016).

Todavia, à medida que a sociedade foi se transformando em uma estrutura capitalista, a valorização das mulheres também mudou. O papel que a mulher deveria desempenhar, resultante das construções sociais e históricas atreladas ao gênero—como ser responsável por tarefas domésticas, cuidar dos filhos e zelar pelo bem-estar do marido—tornou-se uma exigência do gênero feminino. Como ressalta Davis:

[...] as obrigações maternas de uma mulher são aceitas como naturais, seu infinito esforço como dona de casa raramente é reconhecido no interior da família. As tarefas domésticas são, afinal de contas, praticamente invisíveis: “Ninguém as percebe, exceto quando não são feitas – notamos a cama desfeita, não o chão esfregado e lustrado”. Invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas e nada criativas – esses são os adjetivos que melhor capturam a natureza das tarefas domésticas (Davis, 2016, p. 236).

Com a reprodução de normas e valores sexistas estereotipados, as mulheres passaram a ocupar uma posição inferior e desigual, resultado das questões problemáticas associadas ao gênero feminino. Como evidencia, a autora afirma: “Embora a ‘dona de casa’ tivesse suas raízes nas condições sociais da burguesia e das classes médias, a ideologia do século XIX estabeleceu a dona de casa e a mãe como modelos universais de feminilidade” (Davis, 2016, p. 242). Dessa forma, disseminou-se a ideia de que a mulher deveria desempenhar seu papel no lar de maneira impecável. Ademais, quando buscavam empregos fora do âmbito doméstico, eram frequentemente vistas como estranhas, tentando se inserir na economia pública. Em decorrência da naturalização desses papéis sociais, as mulheres enfrentavam longas jornadas de trabalho, condições precárias e salários insuficientes, sendo altamente exploradas, principalmente por seus colegas homens (Davis, 2016).

Deste modo, as mulheres, em consequência das construções históricas e dos inúmeros estereótipos associados ao gênero, “são o grupo mais vitimado pela opressão sexista” (hooks,

2019, p. 85). As estruturas da sociedade favorecem a perpetuação do sexismo. Entre as diversas normas que a mulher deve seguir, uma das mais prejudiciais, reforçada pela ideologia da hegemonia masculina, é a de que o valor da mulher está intrinsecamente ligado à validação de um homem, promovendo competitividade e inimizade entre as mulheres. Nesse sentido, é essencial que as mulheres desenvolvam consciência sobre essas questões (hooks, 2019).

Como salientamos, as concepções de raça e gênero estão repletas de preconceitos, estereótipos e discriminação, que foram reproduzidos e naturalizados ao longo da história. No feminismo, os fatores interseccionais entre raça e gênero não eram considerados, já que nas discussões sobre racismo o enfoque recaía sobre o homem negro, enquanto no discurso feminista o foco principal recaía nas questões das mulheres brancas (Kilomba, 2019). Portanto, ao considerar os fatores interseccionais entre raça e gênero para a análise e compreensão das condições das mulheres negras, é crucial reconhecer sua inter-relação. Foi a partir dessas reflexões que o feminismo negro ganhou maior visibilidade.

As mulheres negras, além das questões de gênero, enfrentam desafios relacionados à raça, o que as coloca em uma posição de desvantagem. Como destaca hooks (2019, p. 43), “as mulheres negras, bem como outros grupos de mulheres que vivem diariamente em situação de opressão, geralmente tomam consciência das políticas patriarcais através de sua própria experiência, desenvolvendo também, por isso, estratégias de resistência”. O feminismo negro, portanto, surge para atender às demandas das mulheres negras, que são constantemente submetidas a situações sexistas e racistas.

Nos Estados Unidos, o feminismo negro ganhou destaque quando mulheres negras começaram a produzir literatura feminista negra. Essa era uma forma de resistência, uma vez que as mulheres brancas frequentemente negligenciaram as questões que afetam as mulheres negras (Ribeiro, 2019). Assim, o feminismo negro reconhece que as mulheres negras, conforme evidencia Sueli Carneiro (2019, p. 35), “possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, na essência, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso”. Essas especificidades, ao serem contempladas pelo movimento feminista negro, possibilitam uma ampla compreensão das condições de vida das mulheres negras.

Carneiro (2019) também enfatiza que, para que as mulheres negras alcancem os mesmos níveis de igualdade que homens e mulheres brancas, é necessária uma mobilidade social. Isso ocorre porque os homens negros se encontram em uma posição inferior às mulheres brancas no que diz respeito à desigualdade. Dessa forma, essas condições estabelecem padrões inalcançáveis na luta por igualdade.

O feminismo negro destacou a disparidade entre pessoas negras e brancas no mercado de trabalho, evidenciando que essa desigualdade se intensifica quando se considera o gênero. Apesar de alguns avanços, as feministas negras não conseguiram eliminar a desigualdade que afeta as mulheres nessas áreas. Conscientes das barreiras sociais, muitas mulheres negras investem em educação na busca por mobilidade social, mas frequentemente acabam em empregos com pouca ou nenhuma visibilidade e sem reconhecimento. Além disso, o movimento feminista negro foi fundamental para abordar questões de violência, como expõe Carneiro:

Em relação ao tópico da violência, as mulheres negras realçaram outra dimensão do problema. Tem-se reiterado que, para além da problemática da violência doméstica e sexual que atingem as mulheres de todos os grupos raciais e classes sociais, há uma forma específica de violência que constrange o direito à imagem ou a uma representação positiva, limita as possibilidades de encontro no mercado afetivo, inibe ou compromete o pleno exercício da sexualidade pelo peso dos estigmas seculares, cerceia o acesso ao trabalho, arrefece as aspirações e rebaixa a autoestima (Carneiro, 2019, p. 37).

A ideologia supremacista branca se torna prejudicial à mulher negra, transformando-a em alvo de uma violência velada e invisível que impacta sua subjetividade. Essa forma de violência, que ataca a imagem dessas mulheres e perpetua estereótipos, afeta sua autoestima e autoaceitação, uma vez que o padrão hegemônico contrasta com suas características, aprofundando ainda mais o processo de exclusão. Na área da saúde, o movimento feminista negro também trouxe importantes avanços, como a “incorporação da temática da saúde e dos direitos reprodutivos na agenda da luta antirracista e o reconhecimento das diferenças étnicas e raciais nessa temática” (Carneiro, 2019, p. 38). A autora salienta que:

A esterilização ocupou lugar privilegiado durante anos na agenda política das mulheres negras que produziram campanhas contra esta prática em função dos altos índices que o fenômeno adquiriu no Brasil, fundamentalmente entre mulheres de baixa renda (a maioria das mulheres que são esterilizadas o fazem porque não encontra no sistema de saúde a oferta e a diversidade dos métodos contraceptivos reversíveis que lhes permitiriam não ter de fazer a opção radical de não poder mais ter filhos) (Carneiro, 2019, p. 38).

Em uma sociedade que busca controlar o corpo da mulher, a autonomia sobre o próprio corpo é uma pauta fundamental no movimento feminista, especialmente para as mulheres negras, que frequentemente enfrentam barreiras no acesso à assistência e aos

serviços de saúde. Nesse contexto, as conquistas que garantem direitos de escolha tornaram-se essenciais. O feminismo negro tem contribuído significativamente para o avanço das mulheres em diversas questões, proporcionando maior visibilidade e força ao movimento, como podemos observar:

O esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras, destituído de capital social, uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão (Carneiro, 2019, p. 42).

Foi devido aos esforços das primeiras feministas negras que foi possível expor e contestar diversas injustiças, fortalecendo uma luta que ainda tem um longo caminho pela frente, mas cujas conquistas reverberam nas novas gerações do feminismo negro.

Mulheres negras, antes invisíveis e frequentemente desumanizadas, tratadas como objetos e consideradas nada mais que uma posse, promoveram uma consciência crítica e visibilidade para as intersecções entre raça e gênero, além das diversas opressões que continuam a enfrentar nos dias de hoje. Como aponta Ribeiro (2018, p. 84), “Numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista, cada vez mais se torna necessário o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos um novo marco civilizatório”. Diversas autoras negras têm escrito e compartilhado conteúdos para que suas sucessoras, bem como aqueles que ainda sustentam a estrutura supremacista branca da sociedade, possam compreender a realidade das mulheres negras.

Portanto, as consequências impostas pelo racismo e pelo sexismo às mulheres negras foram e continuam sendo extremamente prejudiciais e violentas, gerando reações de resistência diante das inúmeras situações às quais foram submetidas. O protagonismo do feminismo negro, impulsionado pelo anseio por liberdade e dignidade, possibilitou o desenvolvimento de novas perspectivas para todas as mulheres negras. Foi graças ao feminismo negro, que destacou a inexistência de um modelo universal de mulher e a presença de diversas identidades femininas dentro do movimento, cada uma com suas especificidades, que as mulheres negras puderam explicitar as implicações do racismo e do sexismo em suas vidas. Isso, sem dúvida, permitiu que elas contestassem e lutassem por condições melhores e mais justas (Carneiro, 2019).

## **2.4 Opressões sobre as mulheres negras**

Como mencionado anteriormente, os movimentos feministas contribuíram de diversas maneiras para a superação da desigualdade, da opressão e do sexismo, garantindo acesso aos direitos básicos para todas as mulheres. Ressaltamos a importância de considerar a relação entre raça e gênero, uma vez que esses fatores interseccionais as submetem a “[...] formas de racismo únicas que constituem experiências de mulheres negras e outras mulheres racializadas” (Kilomba, 2019, p. 99). Portanto, em consequência do racismo e do sexismo, elas são alvos de múltiplos tipos de opressão em vários âmbitos de suas vidas.

Essas opressões estão presentes em nossa sociedade, às vezes de forma mais velada, outras vezes de maneira mais explícita, como quando essas mulheres não são contratadas simplesmente por não se adequarem aos padrões estéticos eurocêtricos exigidos. Ao utilizarmos o termo opressão, nos referimos à definição da autora Lerner (2019, p. 381), que a caracteriza como “subordinação forçada”, descrevendo a condição vulnerável de indivíduos e grupos. Assim, os opressores são aqueles que impõem valores, costumes e culturas a outros, mantendo-se no topo das relações de poder e se beneficiando constantemente das ações que subordinam as mulheres negras — algo que se torna cada vez mais evidente nas manchetes das notícias apresentadas ao longo deste tópico.

**Figura 1:** Desigualdade salarial



**Fonte:** Estado de Minas, 2023.

Podemos observar na notícia divulgada pelo *Jornal Estado de Minas* (2023), intitulada “Mulheres negras e a desigualdade salarial”, que a matéria aponta que, a cada R\$ 1,00 recebido por um homem branco, uma mulher negra ganha apenas R\$ 0,43. Este é um exemplo explícito da relação desigual à qual as mulheres negras estão subordinadas, uma vez que esse sistema beneficia cada vez mais os homens brancos. Em outro exemplo das relações desiguais às quais as mulheres negras são sujeitas, destacamos a matéria divulgada pela revista *Folha* (2023), que expõe que “racismo e sexismo negam a posição de cientista à mulher negra”, já que essas mulheres, discriminadas e alvo de machismo e racismo, não são reconhecidas por sua inteligência e desempenho na esfera acadêmica, áreas dominadas pela hegemonia

masculina branca. Assim, torna-se evidente a relação desigual de poder e opressão nas estruturas da sociedade, onde a mulher negra ocupa uma posição inferior e injusta.

Dessa forma, entendemos que, em uma sociedade que favorece a supremacia masculina branca e inferioriza a mulher negra, é reproduzida a ideologia de que posições de poder e destaque são atribuídas aos homens, pois apenas eles seriam capazes de exercer tais funções. Tanto no mercado de trabalho quanto no campo da ciência, dissemina-se e naturaliza-se a ideia de que essas áreas pertencem aos homens. Nesse contexto, concepções racistas e sexistas, perpetuadas ao longo da história, fazem com que as pessoas internalizem e realmente acreditem que essa situação é correta e justa. As mulheres lutam diariamente para ocupar espaços que eram predominantemente masculinos, buscando reconhecimento e salários iguais.

Então, no Brasil, além de enfrentarem discriminação efetiva, o racismo e o sexismo são reforçados diariamente pelas representações sociais reproduzidas em todos os meios. González (2019, p. 35) explica que “o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes quanto vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa”. Muitas vezes, sem alcançar a visibilidade e valorização naturalmente concedidas aos homens, as mulheres negras, além de serem exploradas e oprimidas, enfrentam constantemente condições desiguais para obter representatividade nessas áreas.

Como observamos, historicamente, as mulheres tiveram, e ainda têm, que lidar com condições e situações opressoras, injustas e discriminatórias, que beneficiam constantemente a supremacia masculina branca. Como ressalta hooks:

Existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos (hooks, 2019, p. 29-30).

Dessa forma, a mulher negra está sujeita à opressão de raça, gênero e classe, tornando sua condição ainda mais complexa. Sejam homens brancos, homens negros ou mulheres brancas, todos colocam a mulher negra em uma posição de inferioridade que dificilmente pode ser transcendida (Ribeiro, 2018). Ao compreendermos as inter-relações entre raça e gênero e como isso afeta a mulher negra, torna-se mais fácil entender as opressões às quais ela está submetida.

Conforme Patricia Collins e Sirma Bilge (2020, p. 42), “A aparência não apenas carrega um peso diferencial para homens e mulheres, mas diferentes estereótipos relacionados às mulheres negras se apoiam em crenças sobre sua sexualidade”. Em uma sociedade onde o sexismo está constantemente presente, não é surpreendente que a imagem da mulher negra esteja associada a diversos estereótipos que a inferiorizam e objetificam seus corpos, sendo esses mesmos estereótipos usados como justificativas para a violência a que ela é submetida.

Anteriormente, no século XIX, as representações dos corpos das mulheres negras eram produzidas para ressaltar que elas eram descartáveis. As imagens contemporâneas também comunicam o mesmo significado, destacando o corpo de uma maneira que, nas palavras de hooks (2019, p. 114), “convida o olhar a mutilar os corpos das mulheres negras mais uma vez”. Isso não apenas impede a transformação dessas representações sexistas, mas também degrada ainda mais a imagem delas.

**Figura 2:** Femicídio no Brasil

## **Mulheres negras representam 62% das vítimas de feminicídio no Brasil, aponta Anistia Internacional**

A organização divulgou o relatório anual com dados sobre a situação dos direitos humanos em mais de 150 países. No Brasil, um dos destaques é o aumento da violência de gênero.

**Fonte:** G1, 2023.

Como foi exposto, esse grupo de mulheres estão em uma posição de vulnerabilidade em nossa sociedade devido aos fatores de raça e gênero, que contribuem para que sejam alvos de feminicídio, violência, assédio e estupro. Como revela a notícia divulgada pelo *G1* (2023), ‘Mulheres negras representam 62% das vítimas de feminicídio no Brasil, aponta Anistia Internacional’. A matéria destaca o aumento da violência de gênero no Brasil. Em outra notícia, publicada pela *Folha de São Paulo* (2023), ressalta-se que ‘Mulheres negras têm maior risco de sofrer violência física e sexual no Brasil’. Segundo a matéria, uma pesquisa inédita revela que as mulheres são 75% das vítimas de violência física e sexual no Brasil, mas ao considerar o fator racial, elas correm maior risco de sofrer essas violências. Notícias como essas circulam diariamente nos meios de comunicação, evidenciando que a violência contra a esse grupo específico de mulheres é tão frequente que já se tornou comum. Como explicita Ribeiro (2019, p. 80): “Mulher negra não é humana, é a quente, a lasciva, a que só serve para

sexo e não se apresenta à família. Também é o grupo mais estuprado no Brasil, já que essas construções sobre seus corpos servem para justificar a violência que sofrem”.

A sexualidade das mulheres negras tem sido representada sob uma perspectiva sexista e racista, promovendo imagens estereotipadas de uma figura altamente sexualizada. Seus corpos e sua beleza são considerados atraentes apenas enquanto definidos como acessíveis e disponíveis aos desejos da supremacia machista (hooks, 2019). A interação entre raça e gênero afeta essas mulheres de maneira extrema. A maioria dos casos de feminicídio envolve negras, que, submetidas a condições marginalizadas e discriminatórias, tornam-se alvos fáceis, com a violência sendo justificada pelas ideologias da hegemonia masculina branca. O simples ato de tentar ter controle sobre o próprio corpo e imagem, buscando libertar-se desses estereótipos que as objetificam, apenas aumenta os riscos enfrentados por essas mulheres, como destaca Lisboa:

A reação do ódio é desencadeada quando a mulher exerce autonomia no uso de seu corpo, desafiando as regras de fidelidade ou celibato – a famosa categoria de “crimes contra a honra” dos homens – ou quando a mulher ascender a posições de autoridade ou poder econômico ou político, tradicionalmente ocupadas por homens. Ela estaria, portanto, desafiando o delicado equilíbrio assimétrico de uma rede que articula membros da elite econômica, da administração pública local, provincial e federal, e da justiça (Lisboa, 2019, p. 144).

Todavia, ao desafiar os valores sociais e as normas impostas pelo poder masculino, a mulher negra se torna imediatamente alvo de violência, muitas vezes resultando em feminicídio, como exemplificado nas notícias. De acordo com dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), “No ano de 2023, 1.463 mulheres foram vítimas de feminicídio no Brasil, uma taxa de 1,4 mulheres mortas para cada 100 mil, um crescimento de 1,6% em relação ao mesmo período do ano anterior [...]” (Bueno et al., 2024, p. 3). O FBSP ainda aponta que, em 73% dos casos de feminicídio, mais da metade foi cometida por parceiros ou ex-parceiros das vítimas. Em uma sociedade visivelmente sexista, surgem todos os dias novos casos de homens agredindo, violando e matando mulheres apenas por ciúme, possessividade, ou pela convicção de que a mulher é sua propriedade, e que têm o poder de puni-las quando acreditam ser necessário.

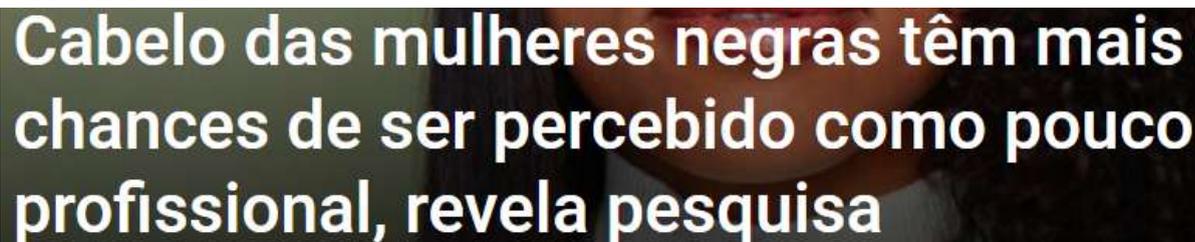
Referente aos dados coletados em 2022 sobre o feminicídio de mulheres negras, o FBSP ressalta que “há uma prevalência de mulheres pretas e pardas entre as vítimas: 61,1% eram negras, 38,4% brancas, 0,3% amarelas e 0,3% indígenas” (Bueno et al., 2024). Diante desses dados, compreendemos que os casos de feminicídio continuam a se agravar, o que é

revoltante, considerando que a lei que pune o feminicídio foi sancionada em 2015, quase uma década atrás. Os altos índices de feminicídio, especialmente entre mulheres negras, evidenciam como essa violência é ainda mais letal quando o recorte racial é considerado, revelando também os reflexos violentos do legado racista que persiste em nossa sociedade (Silva; Nascimento, 2021).

A opressão desse grupo está diretamente ligada ao silenciamento histórico que remonta ao período escravocrata, refletindo até os dias de hoje. Como salientam Andréa Cristina de Mattos Motta e Talita de Oliveira (2022, p. 02): “Um dos recursos usados era a máscara que colocavam na boca dos escravizados, não só para que eles não comessem cana-de-açúcar e cacau, mas também para incutir o senso de medo e mudez”. As autoras enfatizam que essas máscaras visavam, além de silenciar a voz das pessoas negras, ocultar as atrocidades que eram cometidas. Esse silêncio continua a perpetuar a violência contra as mulheres. Ao serem colocadas nessa condição de silenciamento e invisibilidade, as mulheres negras são negligenciadas, e o sistema sexista e racista continua a produzir novas vítimas (Ribeiro, 2018).

Ainda hoje, persistem as representações racistas e sexistas sobre os corpos das mulheres negras. Diariamente, elas são oprimidas e pressionadas a se adequar aos padrões estéticos disseminados pela supremacia masculina branca. A imposição de se conformar a esses modelos, que contradizem características como cor de pele, cabelo e traços físicos, compromete não apenas a carreira profissional dessas mulheres, mas também sua autoestima e aceitação pessoal. Essa busca por aceitação leva muitas a se submeterem a procedimentos químicos dolorosos e perigosos, apenas para evitar rejeição e exclusão.

**Figura 3:** O cabelo da mulher negra



**Cabelo das mulheres negras têm mais chances de ser percebido como pouco profissional, revela pesquisa**

**Fonte:** Mundo Negro, 2023.

Como podemos observar, conforme divulgado pelo Mundo Negro (2023), o ‘Cabelo das mulheres negras têm mais chances de ser percebido como pouco profissional’. Com efeito, a matéria aponta que devido as texturas do cabelo natural negro, assim como os penteados utilizados por essas mulheres, ele é rotulado como pouco profissional. Então, além de evidenciar que o cabelo afro é visto como algo ruim e desleixado, a matéria ainda destaca como isso interfere e prejudica o ingresso da mulher negra no mercado de trabalho.

**Figura 4:** Racismo na escola

## **Trabalho escolar representa mulheres negras com “cabelo de bombril” e caso é investigado como racismo**

**Fonte:** CBN Curitiba, 2022.

A *CBN Curitiba* (2022) divulgou uma notícia com a seguinte manchete: ‘Trabalho escolar representa mulheres negras com cabelo de bombril’. Isso evidencia que, no ambiente escolar — que deveria ser um local de ensino livre de preconceitos e discriminação —, em um trabalho sobre o Dia da Consciência Negra, o cabelo de mulheres negras foi retratado com palha de aço. Esse episódio reforça o quanto o racismo está profundamente enraizado em nossa sociedade, marcada por estereótipos e ignorância. Além de impactar negativamente a imagem das pessoas negras, isso também afeta o processo educacional dos(as) alunos(as) que testemunham essas situações.

Observamos que as representações dessas mulheres estão frequentemente associadas a algo considerado negativo, selvagem e a ser evitado. Dentro de uma sociedade onde prevalecem a supremacia branca e seus padrões estéticos excludentes e discriminatórios, elas estão sujeitas à opressão racial, já que sua pele e seus cabelos afros não se enquadram nos modelos exigidos. Na primeira notícia, são apresentadas as dificuldades enfrentadas por quem possui cabelos afro para ingressar no mercado de trabalho, pois essa característica é vista como desleixo, sendo associada à selvageria e à falta de profissionalismo. Já a segunda notícia destaca uma situação racista no ambiente educacional, refletindo como essas imagens estereotipadas são reproduzidas nesse contexto. Assim, concluímos que a representação disseminada é profundamente racista e discriminatória.

Isso nos remete à afirmação de Kilomba (2019, p. 128), que diz: "esse processo de ter de fabricar sinais de branquitude, tais como cabelos alisados, e encontrar padrões brancos de

beleza, a fim de evitar a humilhação pública, é bastante violento". A autoaceitação das mulheres negras é constantemente atacada, seja pelo ambiente, pelas mídias sociais ou pelos padrões de beleza enraizados na sociedade. Elas enfrentam obstáculos tanto para ingressar em profissões de destaque e bem remuneradas quanto para acessar uma educação antirracista que as capacite a se tornarem conscientes de si mesmas e aptas a enfrentar a estrutura social racista.

Durante o período de escravização, o tom de pele das pessoas negras era, em certa medida, tolerado pelos senhores brancos, mas o cabelo afro não, pois era visto como uma marca de primitividade e selvageria. Como expõe Kilomba:

O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude (Kilomba, 2019, p. 126-127).

De modo semelhante a outras formas de opressão, essa imposição em relação ao cabelo é extremamente cruel. Trata-se de uma tentativa de apagar qualquer característica associada à negritude, à ancestralidade e às lutas que a envolvem. Nesse sentido, o cabelo afro, com o fortalecimento do movimento negro, tornou-se um símbolo de resistência. Tranças, cabelos crespos, cacheados e afros passaram a ser expressões de resistência, transmitindo uma mensagem de empoderamento e protesto contra a opressão racial (Kilomba, 2019).

Atualmente, as mulheres negras que conquistam maior visibilidade nas mídias frequentemente têm seu cabelo destacado como uma representação de sua “sexualidade animalesca”, reforçando a importância do movimento de resistência. Esse movimento visa libertar a mulher negra da imagem sexualizada e objetificada que lhe é imposta (hooks, 2019). As produções culturais afro-brasileiras, em instituições como a escola, exemplificam como as representações das mulheres negras são constantemente reforçadas. Como ressalta González (2019, p. 61), “Práticas educacionais, assim como textos escolares, são marcadamente racistas. E isso sem levar em conta o sexismo e a valorização dos privilégios de classe”. Além disso, os meios de comunicação, as mídias e produções cinematográficas continuam a reproduzir estereótipos e concepções racistas (González, 2020). Um exemplo explícito dessa questão é a escolha de uma atriz negra para interpretar um papel tradicionalmente considerado branco na nova versão do filme *A Pequena Sereia*, de 2023.

Figura 5: Notícia de A Pequena Sereia

## ATRIZ NEGRA QUE FARÁ 'A PEQUENA SEREIA' É NOVAMENTE ALVO DE RACISMO

Halle Bailey é alvo de comentários racistas desde que foi anunciada como protagonista do live-action de 'A Pequena Sereia'

Fonte: Aventuras na História, 2023.

A manchete da notícia divulgada pelo site Aventuras na História (2023) aponta: ‘Atriz negra que fará A Pequena Sereia é novamente alvo de racismo’, destacando que essa não foi a primeira vez que ela enfrentou essa situação. Desde que foi escolhida como protagonista do filme, a atriz tornou-se alvo de ataques racistas. É evidente que as críticas dirigidas à sua escolha não estão relacionadas ao seu talento profissional, mas à sua cor de pele e à imagem dominante no imaginário social.

Quando os valores e normas impostos pela supremacia branca são desafiados, especialmente quando pessoas negras assumem papéis tradicionalmente destinados a pessoas brancas, os ataques se intensificam. Uma atriz negra, ao interpretar um papel antes considerado exclusivo de uma atriz branca, enfrentou críticas intensas e foi alvo de numerosos ataques racistas. Esse padrão de dominação branca está enraizado não só na história, mas também nos meios de comunicação e em tudo o que é consumido. Algo tão simples quanto uma atriz negra protagonizar uma *live-action* torna-se um incômodo para muitos racistas, que não estão acostumados a ver mulheres negras como protagonistas nas representações cinematográficas, mas sim como serviçais, empregadas domésticas, babás e cozinheiras. Nesse contexto, são pertinentes as considerações de Kilomba (2019, p. 142), que afirma que, no imaginário social, a imagem disseminada “representa a relação ideal de mulheres negras com a branquitude: como amorosa, carinhosa, confiável, obediente e serva dedicada, que é amada pela família branca”. Isso reflete as estruturas de uma sociedade racista, que busca meios de oprimir e controlar a imagem das mulheres negras.

Anteriormente, quando não havia mulheres negras nas capas de revistas, houve críticas pela falta de representatividade, pois “supunha-se que a presença de tais representações desafiaria por si só o estereótipo racista que insinua que mulheres negras não são bonitas”. No entanto, a supremacia branca sempre encontra maneiras de impor sua ideologia, tanto que, atualmente, as mulheres negras nas capas de revistas geralmente são retratadas de maneira que reforça os estereótipos associados a elas. Mesmo assim, ainda que de forma distorcida, a

presença das mulheres negras na cultura supremacista branca contribui para a problematização das representações da imagem feminina negra (hooks, 2019). No âmbito educacional, as opressões sobre as mulheres negras também fortalecem o sistema racista e sexista. Como destaca Lélia González:

Mesmo nos dias atuais, em que se constata melhorias quanto ao nível de educação de uma minoria de mulheres negras, o que se observa é que, por maior que seja a capacidade que demonstre, ela é preterida. Que se leiam os anúncios dos jornais na seção de empregos; as expressões “boa aparência”, “ótima aparência” etc. constituem um código cujo sentido indica que não há lugar para a mulher negra (González, 2020, p. 34).

Novamente, temos um exemplo de como a imagem dessas mulheres condiciona suas oportunidades de emprego e sua visibilidade como um ser humano de valor para sociedade. A autora Lélia González (2020, p. 36-37) aponta que “O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: ‘domésticas’ ou ‘mulatas’”. A palavra doméstica é associada a um emprego desvalorizado; logo, domésticas são retratadas em filmes, séries e novelas são frequentemente retratadas como negras. E o termo racista “mulata”<sup>5</sup> refere-se às filhas de homens brancos com mulheres negras e deprecia, objetifica e sexualiza a essa mulheres. Infelizmente, essa palavra ainda é amplamente utilizada em músicas brasileiras, sempre vinculada ao prazer, à alegria e à vulgaridade, reforçando estereótipos no imaginário social (Rodrigues; Soares, 2021).

Esse tipo de exploração estabelece um processo de distorção e comercialização da cultura negra (González, 2020). Nesse contexto, a autora aponta que no Brasil, elas estão sujeitas a uma tripla opressão: a racial, que a coloca em uma posição inferior e desigual; a de gênero, que objetifica seu corpo e justifica a violência que sofre; e a de classe, que a submete a uma intensa exploração que, combinada às outras opressões, precariza suas condições de vida.

Sob essa perspectiva, enquanto o racismo e o sexismo continuarem a ser reproduzidos e naturalizados, ensinando que as pessoas negras devem rejeitar sua negritude e almejar os valores da supremacia masculina branca, será impossível que a mulher negra se liberte das opressões que enfrenta. A identidade desse grupo de mulheres é constantemente atacada, reprimida, e sua autoestima minada pelas imagens disseminadas nas mídias. Os estereótipos e

---

<sup>5</sup> A palavra tem sua origem nas palavras em espanhol e português designadas para um animal mamífero híbrido, a mula, que resulta do cruzamento do asno com a égua ou do cavalo com a burra. (Rodrigues; Soares, 2021).

discriminações são internalizados ao ponto de fazer com que as pessoas negras se sintam inadequadas e rejeitadas. Sobre essa constante desvalorização, fruto do racismo estrutural que permeia a sociedade, hooks (2019, p. 106) nos convoca: “Amar quem somos começa com a compreensão das forças que produziram quaisquer hostilidades que sentimos em relação à negritude e a ser mulher, mas também significa aprender novas formas de pensar sobre nós mesmas”. É necessário compreender as estruturas que reforçam a supremacia masculina branca, tornando as mulheres negras alvos de violência e discriminação, para que possamos nos unir ao movimento de resistência que luta contra essas múltiplas opressões.

### 3 EPISTEMOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS: METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, exploramos a relação entre os Estudos Culturais e a interdisciplinaridade, destacando a relevância e a necessidade dessas abordagens em nossa pesquisa, uma vez que “[...] o campo dos Estudos Culturais caracteriza-se por não ser – e não querer ser – um campo homogêneo de disciplinar” (Veiga-Neto, 2004, p. 39). Isso se evidencia também pelos diálogos estabelecidos entre diversas áreas ao longo do nosso estudo. O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) promove a relação entre as mais distintas esferas do saber, visando propiciar uma formação com vistas à autonomia para pesquisa e a produção de conhecimentos científicos acerca dos processos intra e intersubjetivos do desenvolvimento humano. Desta maneira, a linha de pesquisa de pesquisa 1 ‘Formação humana, processos socioculturais e instituições’, na qual nossa pesquisa está inserida, tem o intuito de compreender os processos socioculturais que se constituem nas relações das pessoas com as esferas institucionais.

A interdisciplinaridade é uma ferramenta essencial para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que ela avança além das barreiras disciplinares, possibilitando uma inter-relação entre as disciplinas de forma que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais efetivo (Pombo, 2015). Logo, a perspectiva interdisciplinar torna-se “uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que ela nos faz conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem como às necessidades de ação, principalmente do educador” (Fazenda, 1994, p. 91). Sendo assim, apresentamos as origens dos Estudos Culturais, que permite o diálogo com áreas como história, sociologia, direitos humanos, entre outras, possibilitando a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Deste modo, trata-se de uma pesquisa qualitativa a partir de uma perspectiva interdisciplinar que coaduna referenciais teóricos, de áreas como Educação, Sociologia, Literatura, Estudos Culturais e Feminismo Interseccional. A metodologia da pesquisa consiste na organização de um site destinado a professores(as) do Ensino Fundamental I, por meio do recurso tecnológico da *WebQuest* – instrumento de ensino relevante e profícuo no contexto educacional atual – capaz de proporcionar aos discentes e docentes a oportunidade de explorar ativamente a internet, pesquisar, selecionar e analisar informações e textos acerca de conteúdos específicos.

Salientamos, também, a relação entre os Estudos Culturais e a identidade negra, e como eles se relacionam. Por fim, apresentamos de modo geral algumas definições sobre a WQ e suas origens, bem como sua utilização de maneira benéfica como ferramenta de pesquisa e ensino, favorecendo o processo educacional, tanto para os(as) educadores(as), como para os(as) estudantes(as).

### **3.1 Estudos Culturais e Interdisciplinaridade: caminhos que se cruzam**

Os Estudos Culturais são naturalmente interdisciplinares, uma vez que consistem em “[...] um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (Escosteguy, 2014, p. 89). Em nosso trabalho, optamos por uma pesquisa qualitativa, que traz a interdisciplinaridade como elemento essencial, para que possamos realizar o diálogo entre diversas áreas como a Educação, História e Literatura, assim como um recurso tecnológico que propicia a inter-relação entre essas diversas áreas. Compreendemos, dessa forma, que em nossa pesquisa buscamos “um processo de construção e contínuo desenvolvimento dos saberes científicos, atendendo às exigências éticas, sociais, políticas, história e econômicas, e buscando a formação do ser interdisciplinar, de forma emancipadora” (Fazenda; Tavares; Godoy, 2015, p. 17).

Nesse sentido, os Estudos Culturais, conforme salienta Maria Elisa Cevalco (2009), tiveram sua origem nos anos de 1950, num momento de pós-guerra, na Inglaterra, sequeentemente se expandindo por diversos países. Esses estudos se desenvolveram, inicialmente, no âmbito educacional, uma vez que, em 1944, o Parlamento alterou a idade mínima para deixar os estudos e exigiu que o governo fornecesse escolas gratuitas. Os Estudos Culturais emergem, não em uma universidade de elite, mas sim em uma escola noturna para trabalhadores, chamada *Worker Educational Association* (Associação Educacional do Trabalhador), que tinha como intuito promover a formação e a integração social dos trabalhadores no período após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Devido ao período pós-guerra e às diversas mudanças do momento, como a reacomodação social, se tornou coletivo, para até mesmo as pessoas que se beneficiavam com as desigualdades, a consciência de que o conceito de sociedade não poderia se aplicar a uma sociedade injusta. Os(as) professores(as), que ensinavam a disciplina de Estudos Culturais, enfrentaram alguns desafios durante o processo educativo naquela época. Foi preciso que eles adaptassem os conteúdos de suas disciplinas, pois era necessário que todos(as) alunos(as) conseguissem compreender as disciplinas ensinadas, sobretudo, para que fossem usadas como

um meio de intervenção nos movimentos sociais. Logo, tiveram que reestruturar as matérias que ensinavam, levando em conta as demandas dos(as) estudantes. Os estudos buscavam, nos acontecimentos culturais, entender a realidade em que estavam inseridos, bem como o mundo à sua volta, e tal compreensão era tida não como uma mera obtenção de conhecimento, mas como uma ferramenta de transformação social (Cevasco, 2009).

Os fundadores dos Estudos Culturais buscavam analisar de forma crítica os aspectos culturais da sociedade; contudo, é necessária a compreensão de que a palavra cultura apresenta diferentes significados a depender do tempo histórico que a acompanha. Sendo assim, esse termo que anteriormente “designava o treinamento de faculdades mentais, se transformou, ao longo do século XIX, no termo que enfeixa uma reação e uma crítica – em nome dos valores humanos – à sociedade em processo acelerado de transformação” (Cevasco, 2003, p. 10). Os estudos culturais desempenharam um papel fundamental nesse processo de transformação do termo, posto que, anteriormente, a noção de cultura estava ligada a uma perspectiva eurocêntrica e elitista, que destacava a produção cultural das elites econômicas.

Há uma questão em torno da definição dos Estudos Culturais, ou sua não definição. Para Johnson (2010, p. 10), “Há diversos e diferentes pontos de partida. Os Estudos Culturais podem ser definidos como uma tradição intelectual e política; ou em suas relações como a disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou, ainda, por seus objetos característicos de estudo”. O autor ainda elucida que, na constituição dos Estudos Culturais, a primeira questão a se desenvolver foi com a crítica literária, uma vez que, em nossas sociedades, as produções culturais acabam por serem transformadas em produtos capitalistas. Ele destaca dois escritores de obras que se tornaram fundamentos sociais desses estudos: Raymond Williams e Richard Hoggart. Esses teóricos colaboraram para a fundamentação da avaliação lítero-social, partindo da literatura para a vida cotidiana. Em relação aos autores que contribuíram para moldar os Estudos Culturais, Cevasco (2009) ainda aponta mais um nome, o historiador E.P Thompson.

A obra de Richard Hoggart (1918-2014) *The Uses of Literary* (Os usos da literatura), escrita em 1957, amplia o conceito de cultura. Logo, “seguindo a visão veiculada pela antropologia de que cultura, além das grandes realizações artísticas, constitui-se em ‘todo um modo de vida’, ele estuda as tradições culturais de um segmento da classe trabalhadora urbana do norte da Inglaterra” (Cevasco, 2019, p. 321). Então, Hoggart mantém o foco de seus estudos na imprensa popular, incluindo questões do âmbito da crítica cultural. Alguns anos depois, ele fundou o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, sendo o primeiro departamento de Estudos Culturais em uma universidade. O centro fundado por Hoggart, no

qual ele permaneceu como diretor até 1968, contribui para a expansão dos Estudos Culturais, tendo em vista que os(as) estudantes oriundos dos Estados Unidos e da Austrália retornam aos seus países e, então, a partir desse momento, inicia-se o desenvolvimento de programas de estudo culturais que são característicos dos dias atuais. Os(as) alunos(as) contribuíram muito para a sua expansão, pois, como mencionamos, levaram os estudos e seus fundamentos para seus países, favorecendo cada vez mais a concretização dos Estudos Culturais (Cevasco, 2009).

Na obra *Culture and Society* (Cultura e Sociedade), publicada em 1958, Williams contribui para o modo como a crítica cultural é feita, ao salientar que o “[...] conceito de cultura vai se modificando da acepção original de cultivar – tanto a terra como, por extensão, as faculdades mentais – para se constituir em urna esfera separada da vida social a partir da qual se pode criticar a sociedade do ponto de vista geral de todos” (Cevasco, 2009, p. 321). Diante disso, ele expõe como os diversos discursos sobre cultura foram se estabelecendo com as transformações de modo de vida resultantes da Revolução Industrial. Com efeito, o conceito de cultura vai se transformando e Stuart Hall (2003) aponta que sua definição é complexa, salientando que não é uma prática, muito menos a soma de costumes populares. Para ele, a cultura percorre “por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. [...] A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas [...]” (Hall, 2003 p. 136).

De acordo com Cevasco (2003), Williams expõe questões que, aos poucos, vão desfazendo a suposta oposição entre cultura e civilização, tal como entre o espiritual e material, grande arte e vida ordinária. Marisa Vorraber Costa (2000, p. 19) também evidencia que “toda a obra de Raymond Williams se estrutura no sentido de rejeitar uma noção singular e dominante de cultura”. Nesse sentido, uma das principais contribuições do autor é uma das premissas fundamentais dos Estudos Culturais, que é a concepção de que a cultura não se limita apenas às produções de uma minoria, mas pertence a todas as pessoas (Cevasco, 2009). Alfredo Veiga-Neto (2004), por sua vez, evidencia que os Estudos Culturais abordam questões relacionadas a diversos grupos, os quais são subordinados às opressões, discriminações e preconceitos especificamente pela categoria na qual se enquadram, como, por exemplo, as mulheres negras. Dessa forma:

Sob o ponto de vista metodológico, os Estudos Culturais dividem-se em duas amplas tendências: uma está mais voltada à etnografia - principalmente no

que concerne ao estudo de populações urbanas e dos chamados grupos minoritários – a outra, às análises textuais – envolvidas mais com o estudo da comunicação de massas e da literatura produzida por e para classes populares. Como se tal dispersão não bastasse, observam-se também diferentes focos de interesse: questões de raça e etnia, de gênero, etc. (Veiga-Neto, 2004, p. 39-40).

Na obra do historiador E. P. Thompson (1924-1993), intitulada *The Making of the English Working Class* (A formação da classe trabalhadora inglesa), escrita em 1963, ele discorre sobre a constituição da consciência da classe trabalhadora por meio de diversos movimentos sociais, que moldam a história social inglesa, fazendo uso da perspectiva daqueles que foram desconsiderados da história oficial e de seus acontecimentos. Assim, nesse livro “fica clara a aliança política da nova disciplina que deveria se alinhar sempre com os ‘de baixo’” (Cevasco, 2009, p. 321).

Na década de 1960, surge um novo conceito da palavra cultura, englobando mudanças na organização social, econômica e política. Deste modo, “O foco não é mais a conciliação de todos nem a luta por uma cultura em comum, mas as disputas entre as diferentes identidades nacionais, étnicas, sexuais ou regionais” (Cevasco, 2003, p. 24). Isso coloca em evidência a intrínseca relação entre identidade e poder, visto que os Estudos Culturais passam a questionar as práticas culturais imbricadas em questões como identidade, poder e resistência, dando espaço para a emergência dos questionamentos das denominadas minorias. Dessa forma, torna-se premente a reflexão de como a cultura tem sido usada, ao longo dos séculos, para reforçar as estruturas sociais e políticas. Um dos grandes teóricos que estudam as identidades pós-modernas é o sociólogo britânico Jamaicano Stuart Hall (1932-2014). Em seus escritos sobre *A identidade cultural na pós-modernidade*, obra publicada originalmente em 1992, Hall investiga algumas problemáticas relacionadas à identidade cultural na modernidade tardia (ou pós-modernidade para alguns críticos), avaliando a possibilidade de uma crise identitária e em que ela consiste. Ao analisar os eventos propulsores dessa crise, Hall evidencia que as identidades estão entrando em colapso, tendo em vista que:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (Hall, 2005, p. 9).

Consequentemente, essas transformações também estão alterando as identidades pessoais, modificando as concepções de sujeito integrado. Hall (2005) enfatiza que isso é

chamado de deslocamento, ou descentração da pessoa em seu lugar do mundo. Logo, com as diversas transformações sociais e culturais da sociedade, a identidade também vai se remodelando. Os Estudos Culturais, conforme salienta Maria Elisa Cevasco (2009, p. 319): “configuram uma corrente crítica que vem para mudar não só o que se estuda na prática, mas também, de forma crucial, como e para que se estuda, ou seja, a abordagem teórica e a intervenção que se pretende levar a efeito com o trabalho da interpretação”. Nesse sentido, eles buscavam analisar de forma crítica os aspectos culturais da sociedade, levando às diferentes acepções do conceito de cultura, conforme discutimos. Uma das principais especificidades dos Estudos Culturais, pontua Johnson (2010, p. 8), é a “[...] sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica”. É, dessa forma, que eles constituem “um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-los pode paralisar suas reações”.

O autor ainda acrescenta que “Os Estudos Culturais foram, certamente, formados no lado de cá daquilo que podemos chamar, paradoxalmente, de ‘revival marxista moderno’, e nos empréstimos internacionais [...]” (Johnson, 2014, p. 9). Ele também destaca algumas das influências marxistas presentes nos Estudos Culturais, discorrendo sobre três premissas principais: a primeira é de que os processos culturais estão profundamente ligados às relações sociais, principalmente as relações e a constituição de classe, como questões da divisão sexual, opressões e discriminações nas relações sociais referentes à temática racial. A segunda trata-se do poder presente na cultura, que favorece a desigualdade na capacidade das pessoas e grupos sociais determinarem e atenderem suas necessidades. E a terceira, que infere nas duas anteriores, em que a cultura não é um campo independente, mas repleta de diferenças e conflitos sociais (Johnson, 2014).

Ao repensar o conceito de cultura, que varia de acordo com a época, a partir de um ponto de vista das realizações alcançadas pela sociedade, promovem-se novas perspectivas políticas e teóricas:

Se a cultura não é o reduto de uma minoria, mas um bem e uma realização social, é preciso estender os meios de produção e de compreensão culturais a todos. Se as formas da cultura se engendram na sociedade não se pode entender nenhuma produção cultural, seja ela a criação de um sindicato ou de uma grande obra de arte, isolada de seu chão social (Cevasco, 2019, p. 322).

Referente a perspectiva política, Ana Carolina Escosteguy complementa ainda que “Os Estudos Culturais podem ser vistos como sinônimo de ‘correção política’, podendo ser

identificados como política cultural dos vários movimentos sociais da época do seu surgimento” (Escosteguy, 2014, p. 89). Na perspectiva teórica, esses estudos retratam o descontentamento das limitações disciplinares, sugerindo, então, a interdisciplinaridade. Como salientamos no início, os Estudos Culturais são naturalmente interdisciplinares. Tendo em vista que a “[...] interdisciplinaridade – o prefixo *inter-* significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (a partir de duas ou mais coisas ou pessoas e se apresenta na relação sujeito-objeto) [...]” (Fazenda; Tavares; Godoy, 2015, p. 16). Nos Estudos Culturais, são realizados diálogos entre diversas áreas, tendo em vista que, em seu desenvolvimento, eles se apoiaram em:

[...] tradições de análise textual (visual e verbal), à crítica literária, à história da arte e aos estudos de gênero, à história social, bem como à linguística e às teorias da linguagem, na área das humanidades. Nas ciências sociais, aos aspectos mais interacionistas e culturalistas da sociologia tradicional, aos estudos dos desvios e à antropologia; à teoria crítica; [...] aos estudos de cinema, da mídia e das comunicações, aos estudos da cultura popular (Hall, 1997, p. 31).

Os Estudos Culturais, por sua dimensão inter e multidisciplinar, ultrapassam as delimitações tradicionalmente estabelecidas pelo âmbito disciplinar em universidades (Ortiz, 2004). Conforme ressaltam Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 30): “A interdisciplinaridade surge, então, para dar um contorno prático na teoria sistêmica ao pontuar que os conceitos conversam e se articulam na medida em que o pesquisador encontre um significado pessoal para isso”. Em nossa pesquisa, relacionamos áreas como Educação, Sociologia, Literatura e Feminismo Interseccional, uma vez que, nos Estudos Culturais, estão inseridos o feminismo, o movimento negro, as questões das identidades, bem como as intersecções entre eles, o que possibilita uma reflexão crítica das questões que abordamos.

Nesse contexto, nos Estudos Culturais contemporâneos, as questões relacionadas à identidade são recorrentes, uma vez que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2005, p. 38-39). Assim, há sempre algo relacionado à fantasia ou à imaginação sobre ela; por isso, pode-se afirmar que a identidade não é algo completo, ela está em um processo constante de formação. Pelo fato de a identidade estar em frequente transformação, em razão da cultura e das interações no imaginário social, foram criados diversos estereótipos sobre as pessoas negras. Devido a isso, sua identidade está em constante ataque, uma vez que os costumes e valores eurocêntricos são os que prevalecem,

como evidencia González (2020, p. 152): “Duas tendências ideológicas definem a identidade negra na sociedade brasileira: por um lado, a noção de democracia racial e, por outro, a ideologia do branqueamento, resultando em um tipo de duplo nó”. Essas ideologias são utilizadas para disseminar os ideais e valores de pessoas brancas, e também para propagar o mito da democracia racial, a suposta igualdade entre todas as pessoas, que na realidade é uma grande mentira. Essas ideologias nada mais são do que tentativas de apagamento da identidade e da história das pessoas negras (Gomes, 2017).

Uma das questões principais dos Estudos Culturais trata-se de tentar compreender como as relações de poder constituem as identidades e as concepções sociais e culturais. Alfredo Veiga-Neto elucida que:

[...] a cultura está imbricada indissolavelmente em relações de poder, derivam das relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder (Veiga-Neto, 2004, p. 40).

Os Estudos Culturais dialogam com diversos segmentos identitários, sendo o movimento negro um deles. Quando abordamos questões raciais, compreendemos que as pessoas negras são subjugadas por relações de poder, ou seja, estão subordinadas a ideologias e interesses supremacistas brancos. Ao tratarmos do movimento negro, “estamos nos referindo a um complexo de organizações e instituições herdeiras de um longo processo histórico de resistência pan-africanista e de luta por libertação da comunidade afro-brasileira, sujeita a condições extremas de exploração econômica e opressão racial” (González, 2020, p. 63-64). Todavia, com as diversas discriminações, em consequência do imaginário social, que associam características biológicas ou costumes culturais ao âmbito racial, na qual a desigualdade é associada à identidade racial das pessoas, essas questões são apenas reforçadas cada vez mais (Almeida, 2019).

Nesse sentido, Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 23) ressaltam que “construir pesquisas da área da interdisciplinaridade nos conduz a pensar o amanhã, uma manhã de esperança, de luz, de alegria e de respeito a cada um”. Interpretamos essa esperança como as mudanças que podemos promover ao analisar a sociedade de forma crítica, fomentando uma educação livre de estereótipos, racismo, discriminação e violência de gênero. Entendemos que aos(as) educadores(as) foi atribuída uma função essencial para o futuro da sociedade: educar

peessoas capazes de interpretar o mundo em que vivem e agir diante das injustiças e absurdos que se tornaram corriqueiros. Por isso, acreditamos que, por meio de uma abordagem crítica e interdisciplinar, característica dos Estudos Culturais, aliada a recursos tecnológicos inovadores, podemos construir uma educação pautada nos direitos humanos, tornando o processo educacional mais eficaz e transformador.

### **3.2 *WebQuest* como ferramenta de pesquisa e ensino**

A temática raça e gênero é uma constante no ambiente escolar, conforme salienta Vera Maria Candau (2012, p. 247). Em sua perspectiva, “manifestações de preconceito, discriminação e violência se multiplicam em número crescente em muitas de nossas escolas. Desafiam as práticas habituais do cotidiano escolar”. É necessário que os(as) educadores(as) estejam preparados(as) para agir diante dessas situações que surgem no dia a dia. Contudo, muitas das vezes, tanto raça quanto gênero não são desenvolvidos de forma efetiva, tendo em vista que essas categorias se limitam apenas a datas comemorativas, isso quando são abordadas, devido aos estereótipos que permeiam estas questões. Entendemos que as temáticas estão cercadas de crenças e preconceitos, o que dificulta o papel do(a) educador(a).

Nesse sentido, consideramos que há uma necessidade histórica de reparação social, tendo em vista a estrutura racista e sexista que fundamentou a constituição de nossa sociedade. Compreendemos que a *WebQuest* (WQ) é um meio tecnológico que pode auxiliar no processo educativo de desconstrução de preconceitos e estereótipos, pois possibilita análise, a investigação e o acesso a informações e materiais para serem utilizados na sala de aula (Dodge, 1995). É essencial conhecer novos meios de abordar as temáticas, pois como destaca Candau:

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, bullying –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas (Candau, 2012, p. 236).

Logo, com essa problemática presente no cotidiano de todos(as), é responsabilidade, principalmente da escola, encarregada do processo educativo, ensinar os(as) alunos(as) sobre as diversidades na sociedade e, acima de tudo, a respeitá-las. Nessa perspectiva, a *WebQuest* se torna uma ferramenta eficaz para fornecer conhecimento e material tanto para

educadores(as) quanto para alunos(as), contribuindo para a desconstrução de preconceitos e a prevenção de sua reprodução.

Conforme salienta Pimentel (2017, p. 5), a WQ “pretende ser efetivamente uma forma de estimular a pesquisa, o pensamento crítico, o desenvolvimento de professores, a produção de materiais e a construção de conhecimento por parte dos alunos”. Criada em 1995 por Bernie Dodge, professor de Tecnologia Educativa da Universidade Estadual de San Diego, com a colaboração de Tom March, a *WebQuest* surgiu após Dodge perceber que seus alunos conheciam poucos sites para buscar conteúdos de software, o que resultava em trabalhos incompletos. Ele, então, preparou um material com informações direcionadas e organizou os alunos em grupos. A partir do uso dessa ferramenta educacional, foi possível abordar os conteúdos de forma mais aprofundada, estimulando os(as) alunos(as) a pesquisarem e analisarem novas informações (Sasso, 2022).

A WQ se tornou uma aliada na aprendizagem dos(as) alunos(as). Dodge (1995, p. 1) a define como “uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet”. Trata-se de uma ferramenta que proporciona a discentes e docentes a oportunidade de explorar ativamente a internet, pesquisar, selecionar e analisar informações e textos sobre conteúdos específicos. Sua simplicidade e praticidade são aspectos positivos desse recurso, conforme salienta Pimentel:

[...] não exige softwares específicos além dos utilizados comumente para navegar na rede, produzir páginas, textos e imagens. Isso faz com que seja muito fácil usar a capacidade instalada, sem restrição de plataforma ou soluções, centrando a produção de *WebQuest's* na metodologia pedagógica e na formação dos docentes (Pimentel, 2017, p. 5).

Dodge (1995) aponta que, de forma geral, há dois tipos de *WebQuest*: a curta e a longa. Na curta, “o aprendiz terá entrado em relação com um número significativo de informações, dando sentido a elas” (Dodge, 1995, p. 1). A WQ curta pode ser organizada para ser desenvolvida em cerca de três aulas. Já a longa utiliza um pouco mais de tempo, cerca de algumas semanas, já que, ao final desse processo, “o aprendiz terá analisado profundamente um corpo de conhecimento, transformando-o de alguma maneira [...]” (Dodge, 1995, p. 1). Consequentemente, esse educando é capaz de produzir, a partir desse novo conhecimento, materiais e conteúdos que outras pessoas também possam utilizar.

Para a criação da WQ, utilizamos o *Google Sites*, “uma ferramenta gratuita disponibilizada pelo *Google*, que permite a criação de sites (páginas na web), facilitando o

compartilhamento e divulgação de serviços e informações” (Sasso, 2022, p. 72). A partir da criação da página, o site possibilita editar e acrescentar conteúdos, links de forma prática, assim como criar uma identidade visual única para a *Webquest*.

Nossa WQ tem o objetivo de proporcionar estratégias pedagógicas interdisciplinares para tratar das temáticas de raça e gênero, disponibilizando conteúdos e materiais para educadores(as), preparando-os(as) para que possam tratar das temáticas em sala de aula com confiança e conhecimento dos assuntos. O nosso *website* estrutura-se em uma *WebQuest* longa, tendo em vista que buscamos elaborar materiais e informações para que os(as) professores(as) possam se aprofundar na temática, sendo capazes de utilizar as propostas de atividades em sala de aula, bem como produzir novos materiais e atividades com seus(suas) alunos(as).

Segundo Dodge (1995, p. 1), as “*WebQuests* de curta ou longa duração são planejadas deliberadamente para fazer o melhor uso possível do tempo do aprendiz”; dessa forma, ao direcionar o(a) leitor(a) em suas atividades, promove a otimização de seu tempo de pesquisa. Desse modo, Dodge (1995) aponta que ela é composta por algumas etapas, tendo em vista que, em sua estrutura, ela deve apresentar alguns elementos essenciais, sendo eles:

1. Uma introdução que prepare o ‘palco’ e forneça algumas informações de fundo.
2. Uma tarefa factível e interessante.
3. Um conjunto de fontes de informações necessárias à execução da tarefa. Muitos (não necessariamente todos) dos recursos estão embutidos no próprio documento da *WebQuest* como âncoras que indicam fontes de informação na World Wide Web (a rede mundial de informação conhecida como WWW ou Web) As fontes de informação podem incluir documentos da WWW, especialistas disponíveis via e-mail ou conferências em tempo real, base de dados pesquisáveis na rede, e livros e documentos acessíveis no ambiente de aprendizagem ou trabalho dos participantes. Uma vez que a proposta inclui ponteiros para os recursos, o aprendiz não corre o risco de ficar surfando completamente adernado pelo ‘Webspace’.
4. Uma descrição do processo que os aprendizes devem utilizar para efetuar a tarefa. O processo deve estar dividido em passos claramente descritos.
5. Alguma orientação sobre como organizar a informação adquirida. Isto pode aparecer sob a forma de questões orientadoras ou como direções para completar quadros organizacionais no prazo, como mapas conceituais ou como diagramas de causa e efeito descritos por Marzano (1988, 1992) e Clarke (1990).
6. Uma conclusão que encerre a investigação, mostre aos alunos o que eles aprenderam e, talvez, os encoraje a levar a experiência para outros domínios (Dodge, 1995, p. 1-2).

Então, de forma geral, a WQ, primeiramente, deve conter uma página inicial, seguida pela página de introdução. Além disso, deve apresentar uma tarefa interessante que instigue o

leitor, disponibilizar fontes e informações para a realização da tarefa, e fornecer um passo a passo de como essa tarefa deve ser desenvolvida. E, por fim, deve apresentar uma conclusão ou considerações finais. Contudo, ela é uma ferramenta flexível, que permite adaptações, possibilitando a adição de novas páginas, tópicos, materiais e links para que seja possível alcançar o objetivo da *Webquest* proposta.

Seguindo os elementos essenciais elencados por Dodge (1995,) a primeira página do site “é o cartão de visitas da WQ e para o conteúdo que será apresentado” (Rossi; França, 2020, p. 220). Em nossa *Webquest*, apresentamos a primeira página intitulada como ‘início’, na qual evidenciamos o objetivo da WQ, trazendo alguns questionamentos para despertar o interesse do(a) educador(a), como, por exemplo: “Como trabalhar a temática de raça e gênero dentro da sala de aula?”. Almejamos, pois, destacar também nessa primeira página a necessidade de abordar as temáticas dentro de sala de aula, tendo em vista os casos frequentes de racismo, discriminação e violência de gênero, tal como o histórico machista e racista que fundamentaram nossa sociedade. A página ‘início’ é o momento de despertar a curiosidade do(a) professor(a), apontando que há ferramentas e materiais interdisciplinares para trabalhar de forma efetiva as temáticas dentro de sala de aula.

Na segunda página da WQ, apresentamos a introdução que “é o momento em que a/o participante deverá ser mobilizada/o em torno do conteúdo da temática que será trabalhada” (Rossi; França, 2020, p. 220). Nesta página, aprofundamos os conhecimentos sobre raça e gênero, abordando algumas autoras que tratam da temática, assim como alguns dados sobre o número de mulheres e pessoas negras no Brasil. Esta página visa possibilitar que os(as) docentes adentrem e se aprofundem na temática, para que possam ter uma fundamentação no momento de discussão e realização das atividades propostas. Além de utilizar autores(as) da área, em sua maioria autoras negras, em outra subpágina, buscamos também informar sobre as reproduções que ocorrem no dia a dia, que muitas vezes são realizadas de forma inconsciente, de preconceitos e estereótipos, para que os(as) educadores(as) compreendam que, mesmo nas pequenas falas, é possível tomar uma postura livre de preconceitos e discriminações dentro do ambiente escolar. Nesta subpágina, apresentamos problematizações de frases comumente utilizadas, como ‘pintar com lápis cor de pele’, ‘isso não é jeito de menina se comportar’, entre outras expressões que contribuem para a manutenção de uma sociedade discriminatória.

Na terceira página, apresentamos o que Dodge (1995, p. 2) nomeia de “Uma tarefa factível e interessante” (1995, p. 2). Geralmente a *WebQuest* apresenta uma atividade, instigando o(a) leitor(a) a participar, como ressaltam Rossi e França (2020, p. 2021): “É plausível pensar que a tarefa deve ser compatível aos objetivos da WQ construída, além de ser

clara e exequível”. No entanto, conforme o objetivo de WB, buscamos apresentar propostas de atividades para que os(as) professores(as) utilizem em sala de aula. Tendo isso em vista, nesta página apresentamos algumas propostas de atividades utilizando Histórias em Quadrinhos (HQs) que abordam as temáticas de raça e gênero. A HQ Representatividade (2022) é o ponto de partida para as discussões, sendo complementada pelas HQs Lápis Cor de Pele (2023), Azul é Cor de Menino? (2024), Eu Também Quero Brincar! (2024) e A Força dos Meus Cachos (2024), que ampliam e aprofundam as reflexões iniciadas. As HQs, de autoria da pesquisadora, são um recurso que possibilita refletir acerca de diversas temáticas de forma interdisciplinar. Deste modo, apresentamos também propostas de atividades utilizando livros literários infantis que tratam da temática. O diferencial da nossa atividade do modelo geralmente utilizado, é que ao invés de apresentarmos uma tarefa para ser realizada diretamente na *WebQuest*, propomos atividades e disponibilizamos materiais para que os(as) professores(as) possam desenvolver as atividades sugeridas dentro da sala de aula. O objetivo principal das atividades é o de promover a desconstrução de preconceitos e estereótipos, possibilitando uma educação antirracista e livre de normas de gênero.

Na próxima página da WQ, apresentamos diversas sugestões de livros, artigos e filmes que tratam da temática. Compreendemos a dificuldade de selecionar materiais específicos que possam auxiliar no momento das elaborações das aulas, em torno das temáticas. Por isso, essa página busca facilitar esse processo de pesquisa para os(as) educadores(as). A última página da WQ, conforme Dodge (1995), corresponde à conclusão, no qual “se refere a última etapa do processo e pode representar não o fechamento, mas a abertura para novas inquietações, outras questões e reunir sugestões para aperfeiçoar o aprendizado [...]” (Rossi; França, 2020, p. 222). Contudo, em nossa WQ, a última página é intitulada de ‘Considerações Finais’, tendo em vista que não buscamos encerrar a *Webquest*, mas sim incentivar os(as) educadores(as) a continuarem buscando formas de tratar temáticas tão necessárias dentro do ambiente escolar. Dessa forma, nas considerações finais, ressaltamos a relevância dessa temática em nossa sociedade e destacamos como cada um pode contribuir para uma sociedade mais justa e respeitosa, onde as valorizam e respeitam suas próprias diferenças e a das outras pessoas.

Além de estar estruturada, organizada com as etapas essenciais de uma *WebQuest*, um dos aspectos importantes para a WQ é sua estética, pois é preciso que seja algo atrativo para que o(a) leitor(a) sinta-se interessado(a) em acessar os conteúdos presentes no site. Dessa maneira, nossa *WebQuest* apresenta artes originais e inéditas, repletas de representatividade feminina negra, tanto pelo conteúdo quanto pela autoria, com traços únicos e cores vibrantes.

As HQs, de autoria da pesquisadora, relacionam questões de raça e gênero por meio da arte, transmitindo uma mensagem visual de forma simples e lúdica.

Nesse sentido, quando as ferramentas da WQ são bem utilizadas, como ressalta Pimentel (2017, p. 8), “se convertem em ingredientes úteis, pois possibilitam uma visualização do desenvolvimento dos alunos e do curso, como também o crescimento para os limites extra-sala”. Uma *WebqQuest* bem estruturada, com matérias e textos relevantes, que aborda uma temática tão necessária nos dias de hoje, contribui imensamente para a formação de educadores(as) e seus(uas) alunos(as). Candau salienta que:

Esta realidade obriga a que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (Candau, 2012, p. 237).

Conhecer e estudar as temáticas, assim como abordá-las em sala de aula, educando alunos(as) para reconhecerem suas diferenças e as das outras pessoas, aceitá-las e respeitá-las como natural, é vital para a transformação da nossa sociedade. Nessa perspectiva, considerando as diversas problemáticas que permeiam o ambiente escolar diariamente, torna-se um desafio significativo para os(as) educadores(as) encontrarem abordagens efetivas para desconstruir e interromper a reprodução e naturalização de preconceitos e estereótipos enraizados em nossa história (Candau, 2012). Portanto, ao disponibilizar materiais e ferramentas para os(as) docentes, que constituem o foco da nossa *WebQuest*, estamos contribuindo para o reconhecimento, reflexão e conscientização das questões relacionadas às temáticas de raça e gênero.

## 4 HQS E COMBATE AO RACISMO

Nesta seção, buscamos evidenciar a história em quadrinhos como uma ferramenta para problematização e conscientização das temáticas de raça e gênero. As HQs, que foram censuradas e rotuladas como má influência para o público jovem em determinados momentos da história, hoje se tornaram conhecidas mundialmente, com publicações em diversos gêneros.

Assim, nosso objetivo é propiciar a compreensão do uso das HQs como ferramenta pedagógica para o letramento literário e cultural, abordando questões de raça e gênero no contexto educacional. Utilizaremos o recurso tecnológico da *WebQuest*, que apresenta HQs relacionadas às temáticas discutidas, além de material de apoio para as discussões em sala de aula. Inicialmente, apresentamos a origem das histórias em quadrinhos e seu percurso como imagem gráfica ao longo da história.

Em seguida, abordamos as HQs como uma ferramenta lúdica de ensino, muito relevante para o letramento literário das crianças. Também destacamos a opressão feminina presente no processo educacional do Ensino Fundamental I, ressaltando como meninos e meninas são educados(as) de maneiras diferentes para atender às normas de gênero impostas pela sociedade. Por fim, apresentamos propostas de atividades na WQ, enfatizando as diversas formas de utilizar as HQs como ferramentas de problematização em sala de aula. As atividades são apresentadas de forma prática, com materiais completos, para que educadores(as) possam utilizá-las em suas aulas.

### 4.1 HQs: percursos como literatura gráfica

Atualmente, existem milhares de histórias em quadrinhos (HQs) no mundo, abrangendo os mais variados gêneros e destinados a diferentes públicos e faixas etárias. Apesar de sua popularidade – presente em livros didáticos, jornais, revistas e mídias digitais – muitos ainda desconhecem que houve um período em que as histórias em quadrinhos foram erroneamente consideradas uma má influência, prejudicial à mente dos(as) jovens leitores(as). Como salienta Ramos (2018, p. 13), “Houve um tempo no Brasil em que levar histórias em quadrinhos para a sala de aula era algo inaceitável. Era um cenário bem diferente do visto no início deste século. Quadrinhos, hoje, são bem-vindos nas escolas”, além de se tornarem um recurso valioso para a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, ao abordarmos a origem das histórias em quadrinhos, podemos iniciar com a arte rupestre, como observa Guimarães:

A linguagem das Histórias em Quadrinhos tem sido usada para o registro de informações desde as pinturas rupestres de 40 mil anos atrás. [...] as pinturas rupestres que tentam representar o movimento ou narrar um acontecimento estão bem caracterizadas como História em Quadrinhos. Nessas pinturas, as Histórias em Quadrinhos são bem simples, utilizando, em sua maioria, uma única imagem para representar a cena (Guimarães, 2001, p. 5).

Como discorre Waldomiro Vergueiro (2014, p. 8), as HQs “vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica”. Assim, as primeiras histórias em quadrinhos surgiram quando as pessoas começaram a usar as paredes das cavernas para representar relatos de caçadas e a contabilização de animais da região.

Rahde (1996, p. 103) enfatiza que “frente aos perigos de um meio hostil, o homem descobria, sem mesmo o saber, a sua capacidade criadora através da imagem, não só comunicando, mas produzindo cultura”. Nesse sentido, o objetivo das chamadas artes rupestres era a comunicação, ou seja, transmitir uma mensagem por meio de desenhos. Embora essas representações primitivas atendam às necessidades comunicativas das pessoas, elas tornaram-se insuficientes com o avanço do desenvolvimento humano. Com o surgimento da escrita simbólica e a transição para comunidades nômades, a escrita tornou-se um elemento básico de comunicação. Contudo, a criação dos primeiros alfabetos ainda estava ligada à imagem do que se pretendia retratar. Mesmo com o progresso gradual da escrita, apenas uma parte privilegiada da população tinha acesso a ela, o que fez com que a imagem gráfica permanecesse como elemento essencial por muito tempo na história da humanidade (Vergueiro, 2014).

Mesmo após o surgimento da imprensa, a imagem gráfica continuou a se destacar na comunicação humana. Quanto à visibilidade das HQs, Djota Carvalho (2006, p. 24) afirma que “os quadrinhos fixaram-se em todo o mundo, por meio das tiras de jornal”. Rahde (1996, p. 104), complementando que “a história em quadrinhos começou a ultrapassar o espaço do divertimento de massa para, a partir daí, influenciar os leitores em esferas psicológicas e sociais, porque era uma forma de leitura alternativa. Nascia uma literatura de comunicação visual da cultura de massa”. As HQs se tornaram um hábito entre os(as) leitores(as), instigando-os(as) a acompanhar as histórias representadas.

Em relação à publicação das primeiras histórias em quadrinhos, alguns autores destacam os trabalhos do ítalo-brasileiro Ângelo Agostini. Nascido na Itália em 1843, ele chegou ao Brasil em 1859, onde começou a atuar como desenhista na revista *Diabo Coxo* em 1864. Mais tarde, colaborou com a revista *O Cabrião*, publicando histórias como *As Cobranças*. Seu trabalho influenciou significativamente o cenário das artes gráficas no Brasil, sendo responsável pela criação de uma série de ilustrações que ajudaram a moldar o campo das histórias em quadrinhos no país (Moya, 1994).

No Japão, há registros de histórias em quadrinhos, os mangás, publicadas em 1972, que antecedem as demais. Ainda que os mangás sejam considerados as primeiras publicações de HQs, essas histórias emergiram nos Estados Unidos, no final do século XIX, em um período de consolidação de elementos tecnológicos e sociais. Publicadas inicialmente em jornais dominicais norte-americanos, as HQs eram cômicas, apresentando sátiras e caricaturas. Apenas alguns anos depois, os temas começaram a diversificar-se, abordando questões familiares, protagonistas femininas e animais falantes. Dessa forma, essas HQs propagavam valores, costumes e a visão de mundo dos Estados Unidos. O aparecimento das publicações periódicas chamadas *comic books* – conhecidas como gibis no Brasil – deu destaque aos super-heróis, que rapidamente cativaram os jovens leitores. Isso resultou em um aumento significativo na popularidade dos quadrinhos e na sua circulação entre o público (Vergueiro, 2014).

Além disso, como salienta Carvalho (2006), durante a Segunda Guerra Mundial, as HQs ganharam ainda mais popularidade devido à presença de super-heróis no conflito bélico. No período pós-guerra, destacaram-se as HQs de terror e suspense, cujas ilustrações adotaram um estilo visual realista — caracterizado pelo alto grau de detalhamento, uso expressivo de sombras e representação anatômica precisa, o que conferia maior verossimilhança às imagens e intensificava o impacto visual das narrativas. Foi nesse momento que surgiu uma desconfiança coletiva em relação aos quadrinhos, impulsionada pelo psiquiatra alemão Frederic Wertham. Seus estudos contribuíram para criar uma má reputação das histórias em quadrinhos. Baseando-se em suas experiências com jovens considerados problemáticos, o psiquiatra concluiu que as HQs eram uma má influência, provocando comportamentos anormais em seus leitores. Dessa forma, começou a publicar artigos em jornais e revistas e a ministrar palestras, sempre destacando os malefícios das HQs.

Wertham chegou a essa conclusão de forma equivocada ao realizar pesquisas em penitenciárias americanas, onde observou que muitos criminosos liam gibis. Com base nisso, ele concluiu, de forma ignorante, que os gibis influenciavam os crimes. A partir de suas

conclusões errôneas, o Dr. Wertham iniciou uma luta infundada contra as histórias em quadrinhos. Diante do delicado contexto do pós-guerra, muitas pessoas passaram a acreditar em suas alegações. Em 1954, ele publicou o livro *A Sedução dos Inocentes*, no qual afirmava — de forma preconceituosa e sem embasamento — que os quadrinhos provocavam comportamentos inadequados nas crianças. O livro acusava, por exemplo, a história do Batman de influenciar jovens com conteúdos relacionados à homossexualidade, uma vez que apresentava a trajetória do herói e seu fiel companheiro. A popularidade do livro impulsionou Wertham a disseminar ainda mais suas ideias, utilizando tudo que ia contra as crenças e valores da sociedade preconceituosa da época. Dessa forma, o psiquiatra venceu a luta contra as HQs (Carvalho, 2006).

As acusações contra as HQs tiveram um grande impacto na sociedade norte-americana, levando pais, professores(as) e representantes de organizações religiosas a se unirem contra elas. Com a repercussão do livro de Wertham, a censura emergiu de forma intensa, resultando na criação de um selo de qualidade para todas as revistas, na tentativa de acalmar o alvoroço causado pelas acusações. Apesar de sua imensa popularidade entre o público — composto principalmente por jovens e adolescentes — e das altas tiragens das revistas, a leitura de histórias em quadrinhos passou a ser estigmatizada pelas camadas consideradas “pensantes” da sociedade. Assumiu-se que essa leitura afastava as crianças de “objetivos mais nobres” — como o conhecimento do “mundo dos livros” e o estudo de “assuntos sérios” — e poderia gerar prejuízos ao rendimento escolar, além de provocar consequências ainda mais alarmantes, como o embotamento do raciocínio lógico (Vergueiro, 2014, p. 16).

Nos anos seguintes, a difamação infundada das HQs continuou responsabilizando-as por corromper a mente dos(as) jovens. Essa percepção foi insensata, pois, em vez de culpabilizar as histórias em quadrinhos, elas poderiam ter sido utilizadas como material pedagógico nas salas de aula. No Brasil, a criação desse código não prejudicou os autores brasileiros, pois, ao banir as HQs estrangeiras, abriu-se espaço para a publicação de revistas de quadrinhos nacionais. Assim, em 1930, o governo brasileiro criou uma lei de reserva de mercado, estabelecendo que 60% das HQs deveriam ser, obrigatoriamente, de autoria nacional (Carvalho, 2006). Contudo, no final do século XX, conforme evidenciado por Vergueiro (2014), com a evolução das ciências da comunicação e dos estudos culturais, a situação das HQs começou a se transformar. Buscando entender melhor o impacto dos meios de comunicação e renovando a forma como eram vistos, as HQs deixaram de ser consideradas uma má influência, sendo reconhecidas como um elemento relevante nos meios de

comunicação global e uma forma de manifestação artística. Gradualmente, as HQs demonstraram que as acusações de Wertham eram falsas, preconceituosas e infundadas, passando a ser analisadas sob uma perspectiva positiva.

Com essa nova percepção, tornou-se evidente que as HQs são ferramentas eficazes na transmissão de conteúdos específicos, desempenhando uma função que vai além do entretenimento. Começaram a ser incluídas em livros didáticos, inicialmente como ilustrações de conteúdos específicos, e expandindo para diversas áreas do conhecimento, apresentando resultados benéficos no processo educacional. À medida que os últimos vestígios das acusações de Wertham foram deixados para trás, as histórias em quadrinhos passaram a ser utilizadas livremente no ambiente educacional. Ainda hoje, embora a indústria dos quadrinhos não se aproxime das imensas publicações que ocorreram no auge de sua popularidade, elas permanecem acessíveis em bancas de jornais, sebos, papelarias e mercados a preços razoáveis. Isso facilita sua utilização em sala de aula, permitindo que escolas e professores(as) dispensem outros recursos tecnológicos. Com as HQs em mãos, é possível beneficiar tanto o letramento dos alunos quanto possibilitar discussões e problematizações sobre temáticas específicas (Vergueiro, 2014).

Nesse sentido, “a utilização bem planejada dos quadrinhos como ferramenta didática ou atividade multidisciplinar pode causar ainda maior impacto, tanto na aproximação quanto na própria performance” (Carvalho, 2006, p. 39). Essa abordagem é crucial em um contexto educacional que valoriza a diversidade de métodos de ensino. As histórias em quadrinhos, ao combinarem elementos visuais e narrativos, capturam a atenção dos alunos e facilitam a compreensão de conteúdos complexos. Apesar das críticas passadas, a mudança de perspectiva em relação às HQs contribuiu para sua valorização como ferramenta educativa. Elas promovem a interdisciplinaridade e estimulam habilidades críticas, formando leitores(s) mais reflexivos e criativos, aptos a interagir com as diversas linguagens do mundo contemporâneo.

A trajetória das histórias em quadrinhos no Brasil reflete um desenvolvimento irregular, influenciado por diversos fatores, como a evolução da imprensa e da tecnologia de impressão. A primeira ilustração brasileira considerada oficial foi publicada em 14 de dezembro de 1837, sob o título *A Campainha e o Cujo*, obra de Manuel Araújo Porto Alegre. No entanto, a consolidação das HQs brasileiras aconteceu de forma gradual. Em 1905, o lançamento da revista *O Tico-Tico* marcou um ponto de virada. Publicada pela editora O Malho, essa foi a primeira revista infantil brasileira, inspirada na revista francesa *La Semaine de Suzette*. Com uma tiragem inicial de 21 mil exemplares, logo alcançou a marca de 30 mil

exemplares por edição, consolidando-se como uma referência no mercado editorial infantil (Moya, 1994).

Desde 1905, com o surgimento de *Little Nemo in Slumberland*, de Winsor McCay, os quadrinhos já eram vistos como uma forma de arte consolidada, embora ainda não houvesse discussões sobre seu status artístico ou seu potencial de exercer uma função política. Naquela época, eram predominantemente considerados produtos da cultura de massa, voltados para o público infanto-juvenil, com poucas possibilidades estéticas e enfrentando forte preconceito cultural (Cirne, 2000). *Little Nemo*, no entanto, foi um marco internacional ao revolucionar o uso das cores e a disposição dos quadros. McCay, como destaca Moya (1994, p. 35), “usava amplamente as cores, antevendo o futuro cinemascópio”, criando páginas visualmente impactantes que encantavam os(as) leitores(as). Combinando uma estética surrealista e inovações gráficas, essa obra se tornou uma das mais importantes da história dos quadrinhos, influenciando profundamente a evolução do meio.

Nos anos de 1934 em diante, houve uma explosão criativa no campo das HQs, com o surgimento de personagens icônicos como Flash Gordon, Jim das Selvas, Ferdinando, Mandrake e Fantasma. Esse período marcou uma nova era para a narrativa gráfica, pois as revistas exclusivas, conhecidas no Brasil como gibis, ofereceram um novo impulso à produção e permitiram um maior desenvolvimento das histórias em termos de espaço gráfico e narrativa. As tiras diárias e as páginas semanais proporcionavam momentos de grande qualidade estética, sendo especialmente produtivas nesse aspecto, embora muitas revistas apenas repaginassem histórias publicadas em jornais. As HQs já eram uma forma de arte estabelecida desde o início do século XX, mas ainda não se discutia amplamente seu potencial artístico ou político (Cirne, 2000).

Georges Remi, mais conhecido como Hergé, criador do famoso personagem Tintin, também desempenhou um papel central no desenvolvimento das HQs. Nascido em 1907 na Bélgica, Hergé revolucionou o cenário europeu com suas histórias. Segundo Moya (1994, p. 68), ele é considerado “o mais importante desenhista europeu de todos os tempos”. Sua obra influenciou o renascimento dos quadrinhos no continente, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, com a chamada Escola de Bruxelas, que consolidou a Bélgica como um centro de excelência em quadrinhos.

No Brasil, a década de 1950 foi marcada pelo surgimento de pequenas editoras que começaram a publicar revistas de terror, como resposta à censura imposta ao gênero nos Estados Unidos. Artistas como Rubens Luchetti, Nico Rosso e Sérgio Lima emergiram como figuras importantes nesse contexto. Em 1959, um grupo de artistas brasileiros formou uma

gráfica dedicada exclusivamente à produção nacional, resultando em publicações como *Capitão 7*, *Conto de Terror* e *Histórias Macabras*. Um dos principais nomes das HQs brasileiras, Maurício de Sousa, iniciou sua carreira com o personagem *Bidu*, que estreou em tiras no jornal *Folha de S. Paulo* em 1960. Com o tempo, ele construiu um império de entretenimento ao criar personagens icônicos como Mônica, Cascão, Cebolinha e Chico Bento. A distribuição de suas revistas alcançou tiragens impressionantes, e sua popularidade levou à criação de um vasto *merchandising* e produtos associados a seus personagens (Moya, 1994).

Durante os anos da ditadura militar no Brasil, o jornal *O Pasquim* se destacou como um veículo de resistência, mesmo sob intensa censura. Ali, cartunistas como Ziraldo, Henfil e Millôr Fernandes realizaram um trabalho importante de crítica política e social. Com o afrouxamento da censura nos anos 1980, os quadrinhos começaram a ser mais aceitos em ambientes educacionais, com iniciativas para incluir essa linguagem nas escolas e universidades (Moya, 1994). Referente as HQs no Brasil, Cirne também salienta que:

O quadrinheiro brasileiro sustenta, na marra, uma luta ideológica, política e econômica contra o quadrinho colonizador/imperialista (Tio Patinhas, Pato Donald, Mickey Fantasma, Super-Homem Batman e muitos outros) e contra o quadrinho reduplicador da ideologia norte-americana (as soluções fáceis de ‘tiras’ e ‘páginas’ pretensamente nacionais e populares, que apenas copiam ou diluem cacoetes formais e conteúdos do colonizador). A consciência da necessidade dessa luta leva a uma prática revolucionária – no quadrinho, na arte, na política (Cirne, 2000, p. 43).

Desta forma, a trajetória dos quadrinhos no Brasil reflete um processo contínuo de resistência e reinvenção. Desde os tempos de censura até a aceitação nos contextos educacionais, as histórias em quadrinhos têm se afirmado como um meio poderoso de expressão cultural e crítica social. A luta contra a influência de narrativas colonizadoras e imperialistas, conforme apontado por Moacyr Cirne (2000), revela a determinação dos quadrinistas em construir uma identidade nacional autêntica e significativa. Assim, ao reconhecer o valor das HQs não apenas como entretenimento, mas também como uma ferramenta de transformação social e educacional, é possível vislumbrar um futuro em que essas narrativas contribuam para a formação de uma sociedade mais crítica, reflexiva e conectada às suas raízes culturais. A história dos quadrinhos no Brasil é, portanto, uma celebração da criatividade humana, abrindo espaço para novas vozes e perspectivas.

#### **4.2 HQs: letramento literário no Ensino Fundamental I**

Como mencionamos anteriormente, houve um período em que as histórias em quadrinhos (HQs) eram consideradas uma má influência para a mente dos jovens, muitas vezes relegadas a um status marginal dentro do universo literário. Como ressaltam os autores: “De fato, a relação entre quadrinhos e educação nem sempre foi amigável, passando por momentos de grande hostilidade e outros de tímida cumplicidade, quando alguns professores mais ousados se atreveram a utilizá-los em sala de aula” (Santos; Vergueiro, 2012, p. 82). Atualmente, essas narrativas visuais se tornaram uma ferramenta pedagógica relevante no processo de letramento literário de alunos(as). Isso se deve, em parte, à crescente percepção de que as HQs oferecem uma forma acessível e envolvente de engajar os(as) estudantes, promovendo não apenas a leitura, mas também a interpretação crítica.

As histórias em quadrinhos combinam texto e imagem de maneira única, estimulando a criatividade e a imaginação dos(as) jovens leitores(as). Essa combinação permite que as crianças desenvolvam habilidades de leitura de forma lúdica e interativa, fazendo com que se sintam mais motivadas a explorar o mundo das palavras. Isso se relaciona com o que salienta a autora:

O letramento é um processo que se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler, supondo a convivência com o universo de sinais escritos e sendo precedido pelo domínio da oralidade. Outros fatores associam-se ao processo de letramento, já que a convivência com a escrita começa no âmbito da família e intensifica-se na escola, quando o mundo do livro é introduzido à infância (Zilberman, 2012, p. 129).

Logo, independentemente da etapa educacional em que são utilizadas — seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio —, as HQs podem contribuir significativamente para o aprendizado, desde que utilizadas de forma planejada, com mediação docente capacitada e atenta às temáticas abordadas nas narrativas. Com essa abordagem, as HQs favorecem um ensino mais efetivo, estimulando a reflexão crítica e a compreensão dos(as) estudantes (Carvalho, 2006).

O Ensino Fundamental I, que é o nosso foco, compreende as etapas iniciais da educação formal, abrangendo do 1º ao 5º ano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) enfatiza a importância da alfabetização e do letramento nesse período inicial, reconhecendo que o domínio da leitura e da escrita é fundamental para que os(as) alunos(as) ampliem suas oportunidades de aprendizado e participem ativamente da sociedade. Nesse sentido, o uso de histórias em quadrinhos (HQs) revela-se uma ferramenta eficaz para o

letramento literário, pois atrai a atenção dos(as) estudantes e estimula a compreensão de diferentes narrativas.

A ação pedagógica desempenha um papel crucial na alfabetização. Como destaca Zilberman (2012, p. 116) “a alfabetização, como é concebida pela sociedade contemporânea, não pode dispensar a ação pedagógica que ocorre em um espaço característico: a sala de aula, mediada por um professor especialmente preparado para essa tarefa”. Dessa maneira, é essencial que os currículos incluam práticas que valorizem tanto as culturas infantis tradicionais quanto as contemporâneas. Isso ajuda a criar um ambiente que estimule a curiosidade, a criatividade e o respeito à diversidade. Além disso, o desenvolvimento integral do aluno deve ser um objetivo central, focando na promoção de habilidades cognitivas, sociais e emocionais (Brasil, 2018).

Nesse período de aprendizagem, o currículo é pensado para que as crianças sejam desafiadas a explorar novas situações, conforme apresentado na BNCC: “O currículo deve ser organizado de forma a garantir que todos os alunos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam compreender e transformar a realidade em que vivem” (Brasil, 2018, p. 20). Essa abordagem promove um aprendizado ativo e contextualizado, permitindo que os(as) estudantes se envolvam em experiências significativas que conectam teoria e prática, fundamental para sua formação integral. A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, complementa essa formação ao determinar que a educação básica deve incluir em seu currículo a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003), enfatizando a relevância da diversidade cultural e da reflexão crítica nas práticas pedagógicas. Como expõe a Regina Zilberman:

A partir dos resultados do trabalho docente, a leitura transforma-se em vivências da criança, como uma habilidade que ela pode controlar e desenvolver com o transcurso do tempo. Quando a palavra escrita pode ser decifrada por ela, os diferentes materiais introduzidos pela imprensa, como livro, jornal ou revista, passam a estar em seu alcance, servindo de suporte aos gêneros artísticos (ou não) correspondentes: a literatura, a história em quadrinhos, o conto (Zilberman, 2012, p. 116).

Assim, desafiar as crianças a pensar em situações, utilizando-se da HQ como material problematizador, promove discussões sobre a diversidade de cor de pele dentro da sala de aula, os variados tipos de cabelo ou o porquê de meninas brincarem de boneca e meninos de carrinho, contribuindo para a formação de uma nova consciência. Como evidencia Santana (2006, p. 32), “promover a reflexão sobre a imagem de criança que dá suporte às práticas dos educadores possibilita a compreensão das singularidades e potencialidades de cada criança,

podendo contribuir para promover condições de igualdade.” As histórias em quadrinhos são uma ferramenta de grande potencial para iniciar essa reflexão.

De acordo com Vergueiro (2006), para que os(as) professores(as) utilizem as histórias em quadrinhos como material de ensino, é necessário que tenham familiaridade com elas, compreendendo os elementos principais que as constituem. Além disso, para utilizá-las de forma benéfica, os(as) docentes devem conhecer a história das HQs e suas especificidades. Carvalho (2006) expõe que alguns dos elementos básicos que compõem as histórias em quadrinhos são: os quadros, que são as molduras que as envolvem; os balões, que apresentam as falas dos personagens e indicam quem está falando; as onomatopeias, que representam sons da história; as linhas cinéticas, que indicam o movimento dos personagens; e as metáforas visuais, utilizadas para ilustrar sentimentos ou acontecimentos, como corações em volta de um personagem quando se apaixona.

A singularidade dos quadrinhos reside em seu modo narrativo, que é moldado pelo ritmo das tiras e páginas, dependendo da leitura individual. Essa leitura é formada pelas imagens e pelos cortes, onde os balões que contêm a fala ou o pensamento são considerados apenas elementos linguísticos, apesar de sua relevância criativa. Desta forma, para o letramento do aluno na linguagem especificada das HQs, é vital que ele(a) consiga entender as mensagens que elas pretendem transmitir, por meio da interpretação e da mediação do(a) professor(a) (Cirne, 2000). As HQs não podem ser pensadas separadamente, é preciso levar em consideração esses dois códigos, para que elas possam ser compreendidas. Como destaca Cosson:

[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (Cosson, 2006, p. 35).

O ambiente escolar é o centro da aprendizagem dos(as) estudantes, e é responsabilidade da escola ensinar o(a) aluno(a) a realizar explorações e interpretações críticas. Nessa perspectiva, a leitura literária desempenha um papel fundamental, pois possibilita que o(a) leitor(a) amplie suas capacidades de leitura e interpretação. Como aponta o autor, a leitura literária “nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com eficiência o mundo feito pela linguagem” (Cosson, 2006, p. 30). Essa habilidade de articular o mundo por meio da linguagem é essencial, pois não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas

também os capacita a compreender e criticar as diversas narrativas que permeiam a sociedade. Além disso, ao se engajar com textos literários, os(as) estudantes desenvolvem empatia e uma visão mais ampla da condição humana, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e reflexivo. A escola, ao priorizar a leitura literária, contribui de maneira significativa para a formação integral dos alunos, preparando-os para serem cidadãos críticos e participativos (Cosson, 2006).

O uso das histórias em quadrinhos no letramento literário, especialmente no Ensino Fundamental I, é uma estratégia valiosa que favorece o desenvolvimento dos(as) estudantes que estão em uma fase de intensa exploração e descoberta do mundo ao seu redor. Vergueiro (2014, p. 28) aponta que “é muito importante cultivar o contato com a linguagem das HQs, incentivando a produção de narrativas breves em quadrinhos, sem pressioná-los quanto à elaboração de textos de qualidade ou cópia de modelos”. Essa abordagem permite que os(as) discentes se sintam mais à vontade para expressar suas ideias e emoções, utilizando a criatividade para contar suas próprias histórias.

Cirne (2000) ressalta que a especificidade dos quadrinhos como forma de linguagem não se concentra apenas nos balões, mas sim na narrativa visual que permite a criação de elipses gráficas e espaciais. As imagens, que permanecem “congeladas” no tempo e no espaço, são sempre conectadas a uma textura significativa, evidenciando a eficácia das relações críticas entre os diferentes planos e enquadramentos de cada série ou história. Dessa forma, histórias em quadrinhos, que geralmente apresentam cores vibrantes, personagens cativantes e diálogos curtos de fácil compreensão, estimulam a imaginação e a criatividade das crianças no Ensino Fundamental I. Cosson (2006, p. 40) afirma que “por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Nesse contexto, os(as) alunos(as) se tornam capazes de interpretar as narrativas presentes nos quadrinhos e de criar novas histórias apenas observando as imagens, como aponta Vergueiro (2006). Esse processo de interpretação e criação é essencial para o desenvolvimento da competência leitora, pois promove um aprendizado ativo, onde a expressão pessoal é valorizada. Além disso, a diversidade de temas nas HQs permite que as crianças explorem diferentes realidades, preparando-as para serem leitores críticos e criativos, capazes de dialogar com o mundo ao seu redor.

As histórias em quadrinhos abordam uma diversidade de temáticas, que podem ser adaptadas para serem utilizadas em qualquer área. Cada uma delas apresenta uma variada gama de informações, que podem ser trabalhadas de diferentes formas, dependendo apenas da escolha do(a) professor(a). Nesse sentido, é necessário que o professor(a) saiba como

“organizar ações de ensino implica selecionar estratégias, viabilizar espaço adequado, mensurar o tempo, entre outras condições que permitam favorecer ações de aprendizagem” (Lazaretti; Mello, 2018, p. 120-121).

Além disso, ao problematizar um discurso artístico ou literário, é essencial reconhecer que isso envolve um conjunto de motivações culturais que se entrelaçam com dimensões sociais e políticas, tornando a análise complexa. Compreender a especificidade de cada linguagem requer uma investigação dos mecanismos semiótico-informacionais que dão origem a novas perspectivas estéticas e poéticas. Essa abordagem não apenas amplia a experiência educativa, mas também permite que os(as) discentes desenvolvam uma leitura crítica das obras, tornando-os mais conscientes das influências culturais e contextuais presentes na arte. Assim, ao explorar essa linguagem visual, os educadores têm a oportunidade de estimular o pensamento crítico e a apreciação artística, fundamentais para a formação de indivíduos engajados e reflexivos (Cirne, 2000).

Para propiciar avanços qualitativos no desenvolvimento da criança durante esse período, o processo educacional deve ser direcionado para a evolução de seus conhecimentos, por meio de experiências e relações sociais, além do contato com temáticas presentes em seu cotidiano. Desse modo, as HQs se mostram um excelente recurso para iniciar o letramento literário, considerando que “a ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilita que muitos estudantes se abram para concentrar-se nas leituras com a finalidade de estudo” (Lazaretti; Mello, 2018, p. 121).

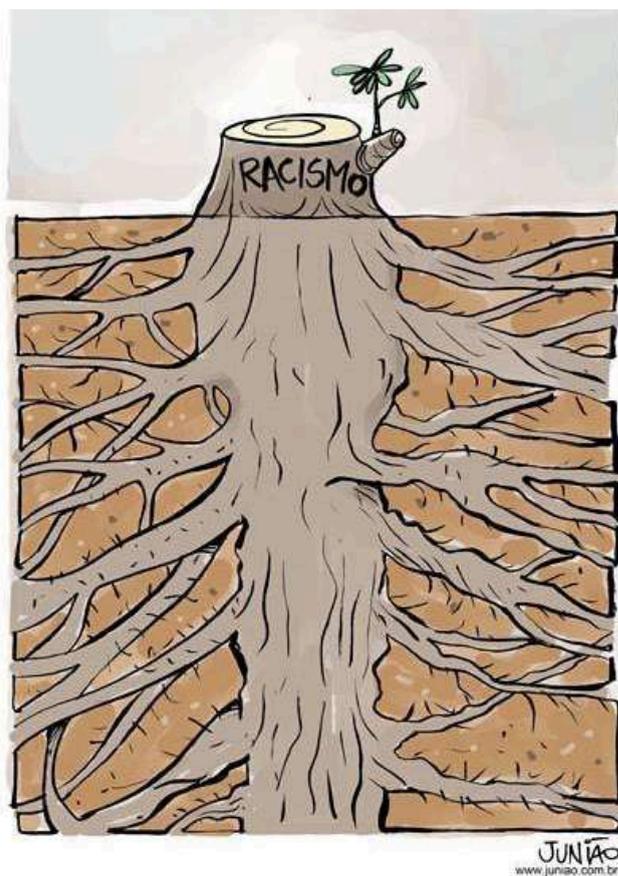
O contato com as histórias em quadrinhos influencia o hábito de leitura, pois, mesmo que inicialmente a criança se concentre apenas nas imagens, ela cria sua própria versão da história, o que a incentiva a continuar interpretando e imaginando os enredos. Essa interação promove o prazer pela leitura e a construção de habilidades interpretativas desde cedo, fundamentais para o aprendizado contínuo e a formação de leitores críticos. Os quadrinhos têm, portanto, uma capacidade única de engajamento que vai além de outras mídias. Como observa Cirne (2000, p. 25), “os quadrinhos, mais do que cinema, mais do que vídeo (mesmo o vídeo que existe como videoarte), mais do que a televisão, investe na possibilidade de uma leitura radical”. Essa característica estimula uma abordagem ativa e reflexiva por parte dos(as) leitores(as), possibilitando que eles(as) não apenas consumam informações, mas também questionem e reinterpretem as narrativas. Essa dinâmica de leitura incentiva a curiosidade e a análise crítica, aspectos essenciais em um mundo repleto de informações.

A variedade de estilos e temas abordados nas HQs também possibilita que cada leitor(a) encontre conexões com suas próprias vivências, tornando o ato de ler não apenas uma atividade escolar, mas uma experiência pessoal e enriquecedora. Ao incorporar os quadrinhos no ambiente educacional, os(as) educadores(as) podem cultivar uma geração de leitores mais engajados e capacitados a dialogar com o mundo ao seu redor.

### **4.3 A HQ Representatividade: discussões sobre a opressão feminina no Ensino Fundamental I**

A opressão feminina está presente ao longo de toda a história. Disfarçada por costumes e valores que, infelizmente, são naturalizados e transmitidos ao longo das gerações, essa opressão muitas vezes passa despercebida e raramente é questionada. No âmbito educacional, as mulheres brancas eram ensinadas a ser donas de casa, aprendendo a cozinhar, bordar e cuidar da família. Em contrapartida, os homens recebiam uma educação voltada para conhecimentos científicos, álgebra e leitura, sendo preparados para exercer uma profissão e assumir o papel de provedores do lar, além de serem considerados proprietários de suas esposas. O que antes era considerado como norma e regra, hoje é compreendido como opressão, desigualdade e discriminação.

Com a evolução da mídia e dos meios de comunicação, surgiram novas HQs, tirinhas, charges e ilustrações que abordam temáticas anteriormente consideradas tabus. Por meio da arte e do humor, essas produções criticam diversas questões que precisam ser problematizadas, uma vez que, em uma sociedade tão avançada, os mesmos velhos problemas continuam enraizados (Vergueiro, 2014). Na imagem abaixo, o autor transmite, por meio de sua charge, uma crítica ao racismo apenas com seu desenho e uma única palavra.

**Figura 6:** Racismo estrutural

**Fonte:** Junião, 2015.

Esse é o grande poder desse gênero textual: ele expõe a crítica a uma questão tão problemática de forma direta. A charge apresenta uma árvore aparentemente cortada, mas com raízes longas e profundas, que floresce em um novo broto, indicando que ela está viva e se fortalecendo. O mesmo ocorre com o racismo, que está profundamente enraizado em nossa história. Embora alguns afirmem que o racismo chegou ao fim nos dias de hoje, ele persiste de maneira resistente e dissimulada dentro da estrutura social, seguindo ativo e causando danos e tragédias às populações negras. Reforçando essa perspectiva, bell hooks adverte que:

A maioria das pessoas nessa sociedade não quer admitir abertamente que ódio e medo estão entre os primeiros sinais que a “negritude” evoca na imaginação pública dos brancos (e de todos os outros grupos que aprenderam que o jeito mais rápido de demonstrar concordância com a ordem supremacista branca é compartilhar suas suposições racistas) (hooks, 2019, p. 40).

O racismo, presente em toda a estrutura da nossa sociedade, continua a se fortalecer, uma vez que os casos constantes são apresentados nos jornais, tornando-se cada vez mais

comuns nas notícias. Na tirinha abaixo, podemos observar a situação que, infelizmente já se tornou comum no cotidiano de pessoas negras:

Figura 7: Nota fiscal?



Fonte: Dahmer, 2022 .

A cor da pele transforma pessoas negras em alvos, como se todas fossem suspeitas de algum crime iminente. Essa ideologia, que muitas vezes julga e condena sem questionamento prévio, é uma das razões pelas quais os índices de mortalidade entre as pessoas negras são imensamente maiores. A hegemonia masculina branca ainda exerce grande poder ao disseminar seus valores, forçando as pessoas negras a apagar seus traços e assumir uma posição de invisibilidade (hooks, 2019). No entanto, a resistência também é forte; à medida que o racismo se manifesta, surgem novas formas de combatê-lo. Nesse contexto, encontramos uma diversidade de tirinhas, quadrinhos e charges que fazem críticas sociais de grande relevância.

Além disso, é importante destacar que a autoria negra nos quadrinhos brasileiros tem se consolidado como um espaço fundamental de luta e resistência. Muitos artistas vêm utilizando a linguagem das HQs para recontar suas trajetórias, dar visibilidade a identidades marginalizadas e denunciar as múltiplas formas de opressão que atravessam a sociedade. Quadrinistas como Marília Marz, PJ Kaiowá, Bennê Oliveira, Alessandro Flores, Jefferson Costa, Rafael Calça e Marcelo D'Saleta se destacam ao abordar temas como ancestralidade, diversidade racial e de gênero, violência e saúde mental, rompendo com narrativas hegemônicas e propondo novos olhares sobre a realidade brasileira. Essa produção contemporânea é fortalecida também por artistas como Ana Cardoso, Douglas Lopes, Daianderson Victor, Junião, Estevão Ribeiro e Robson Moura, cujas obras transitam entre o cotidiano urbano, as relações afetivas, a crítica social e a afirmação identitária. Por meio de suas narrativas, esses autores expõem as feridas abertas do racismo estrutural, da

marginalização da cultura negra e da luta pela autoestima e pertencimento, evidenciando os quadrinhos como um instrumento de resistência e transformação (Rodrigues, 2022).

Historicamente, a representação do negro nas histórias em quadrinhos foi marcada pela presença de estereótipos, caricaturas e pela ausência de protagonistas negros, como analisado por Chinen (2011). Contudo, artistas contemporâneos têm ressignificado essa presença. Obras como *Cumbe* e *Angola Janga*, de Marcelo D'Saete, oferecem uma releitura crítica da história brasileira sob uma perspectiva negra, desafiando as narrativas colonialistas tradicionais (D'Saete, 2017). Outro exemplo significativo é *Jeremias: Pele*, roteirizado por Rafael Calça e ilustrado por Jefferson Costa, que discute o racismo estrutural a partir da infância e reafirma o papel da autoria negra na desconstrução de imaginários excludentes (Calça; Costa, 2018).

Apesar dos avanços conquistados nos últimos anos, a participação de autores negros no mercado de quadrinhos ainda é limitada, refletindo desafios históricos e estruturais que dificultam a plena diversidade no cenário editorial. Nesse contexto, o fortalecimento da presença negra nas HQs brasileiras não apenas amplia a diversidade do panorama artístico nacional, mas também constitui um ato de resistência, educação e transformação social. O protagonismo de artistas negros nos quadrinhos contribui para além do campo artístico, ampliando a disputa por espaços de fala e representação simbólica na sociedade brasileira, onde suas vozes e perspectivas ganham força e se irradiam através das diversas expressões culturais (Rodrigues, 2022).

Essas críticas não se limitam apenas a questões raciais, mas também abrangem uma ampla gama de temáticas, incluindo questões de gênero. Nos dias de hoje, as normas de gênero se tornaram regras a serem seguidas, reforçadas diariamente por práticas como os populares chá-revelação, que utilizam a cor azul para meninos e a cor rosa para meninas. Essa associação já é problemática desde o início, pois reforça estereótipos de gênero baseados em cores.

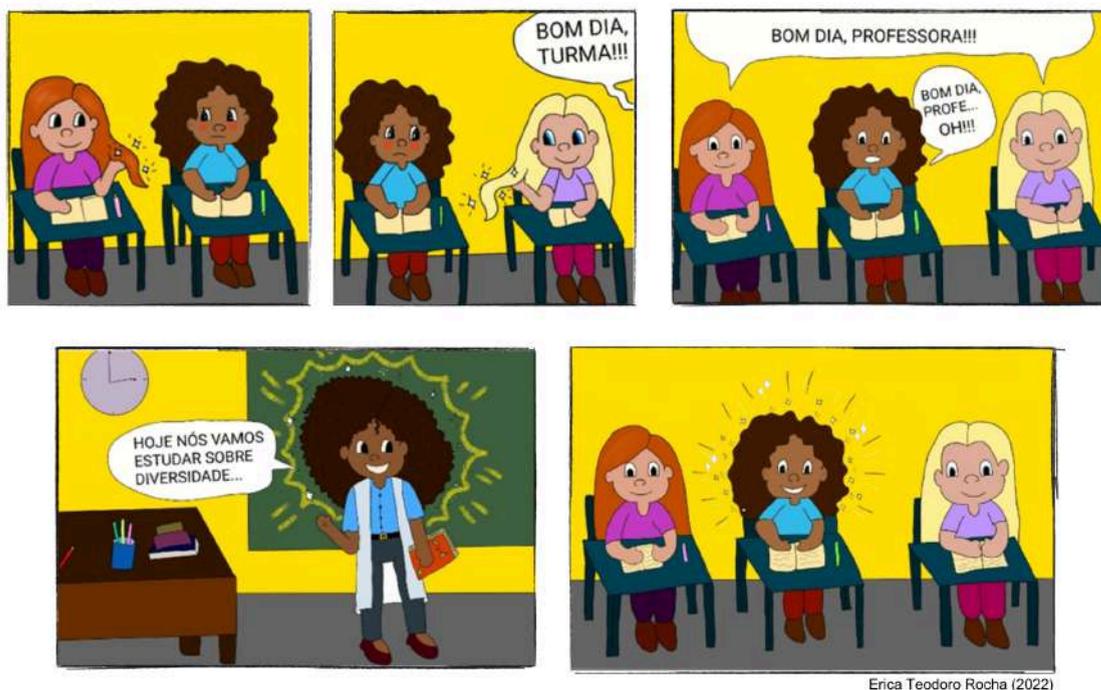
**Figura 8:** Normas de gênero

Fonte: Araújo, 2017 .

Como evidenciado, há uma longa lista de expectativas e normas impostas a meninas e meninos. Desde as cores, roupas e brinquedos, até a aparência e comportamento, essas regras são impostas de maneira sutil, mas firme. São normas opressivas que começam a ser impostas antes mesmo do nascimento da criança e perduram ao longo de toda a sua vida, moldando suas identidades e limitações. Mesmo dentro do ambiente escolar, essas normas são frequentemente reforçadas, muitas vezes de forma inconsciente, mas isso não as torna menos prejudiciais. A escola, embora devesse ser um espaço de aprendizado e inclusão, frequentemente reflete e perpetua esses estereótipos. E, quando relacionamos questões raciais com as de gênero, fica evidente o quanto a situação se torna ainda mais problemática, resultando em uma interseccionalidade de opressões que afeta profundamente a vida das crianças.

Nessa perspectiva, a história em quadrinhos *Representatividade* (2022) busca abordar, mesmo que de forma simples, essas temáticas que se interseccionam. Criada a partir das experiências da pesquisadora, a HQ considera suas vivências durante o período educacional. A ausência da representatividade feminina negra no ambiente escolar é prejudicial para crianças e jovens, especialmente quando a temática não é desenvolvida de maneira aprofundada ao longo do processo educacional. Assim, *Representatividade* foi concebida com o propósito de destacar a importância da representatividade no cotidiano das crianças. Seu objetivo é problematizar situações comuns que ocorrem tanto no ambiente escolar quanto familiar e na mídia, promovendo, de maneira lúdica, a reflexão sobre diversidade e respeito, como exemplificado a seguir:

**Figura 9:** HQ Representatividade



**Fonte:** Autoria da pesquisadora, 2022.

Na história em quadrinhos *Representatividade* (2022), os dois primeiros quadrinhos mostram duas meninas de cabelo liso provocando outra menina por ter cabelos cacheados, apenas por ser diferente delas. O quadrinho retrata a tristeza e frustração da menina de cabelo cacheado, que se sente isolada e desvalorizada. No quadrinho seguinte, a professora cumprimenta a turma, e a menina de cabelo cacheado fica em choque ao perceber que a professora também tem cabelo cacheado, que é lindo e volumoso. Essa descoberta a encanta, pois ela não costuma ver pessoas que representam suas características. A chegada da professora proporciona à menina uma sensação de pertencimento e representação, permitindo que ela deixe de lado as provocações das colegas, passando a se sentir mais confiante em relação à sua identidade.

Essa narrativa possibilita a exploração de questões importantes, como os diferentes tons de pele no ambiente escolar, as variações de cabelo e a necessidade de respeitar o outro, independentemente das diferenças. Além disso, a história aborda a rivalidade feminina, uma realidade que, em uma sociedade predominantemente machista, leva as mulheres a se enxergarem como rivais, e não como aliadas. Essa dinâmica é especialmente preocupante, pois não apenas perpetua estereótipos negativos, mas também cria um ambiente de competição que pode prejudicar o desenvolvimento emocional e social das meninas. Muitas

vezes, desde a infância, elas são socializadas para acreditar que devem se conformar a padrões de beleza e comportamento que as colocam em confronto umas com as outras, em vez de promover a colaboração e o apoio mútuo. Essa rivalidade pode se manifestar por meio de atitudes como fofocas, exclusão social e pressão para se encaixar em determinados padrões, o que pode resultar em problemas de autoestima e insegurança.

Promover a sororidade entre meninas, enfatizando o reconhecimento de suas semelhanças, é fundamental para enfrentar a rivalidade feminina, especialmente em um ambiente escolar. Como expõe hooks:

Sabíamos, por experiência própria, que, como mulheres, fomos socializadas pelo pensamento patriarcal para enxergar a nós mesmas como pessoas inferiores aos homens, para nos ver, sempre e somente, competindo umas com as outras pela aprovação patriarcal, para olhar umas às outras com inveja, medo e ódio (hooks, 2018, p. 29).

Essa realidade evidencia a importância de estimular, desde cedo, relações que rompam com o padrão de competição e fomentem a solidariedade. No entanto, para que essa solidariedade seja genuína, é necessário que as alunas compreendam que a sororidade feminista não se reduz ao apoio superficial, mas envolve “o comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma que a injustiça toma” (hooks, 2018, p. 30). Em um ambiente escolar, isso significa que a amizade e a empatia precisam incluir as diferenças de contexto, raça e classe entre as meninas, para que elas possam celebrar suas individualidades sem ignorar as barreiras estruturais que as impactam de maneira desigual.

Ao trabalhar a união e o apoio mútuo em sala de aula, é essencial que o(a) educador(a) incentive discussões que vão além da simples amizade e da solidariedade superficial, promovendo também um entendimento crítico sobre as questões de gênero, raça, classe e outras diferenças que influenciam as experiências de cada menina. Com isso, a educação vai além da promoção de uma visão de amizade como apoio incondicional e ensina que, para uma união autêntica e justa, é preciso enfrentar essas questões com sensibilidade e profundidade. Dessa forma, as meninas aprendem desde cedo que sua força coletiva está no apoio mútuo consciente, levando essa visão para suas vidas adultas e ajudando a construir uma sociedade mais igualitária.

Para além da alfabetização e do letramento, no Ensino Fundamental I, é vital propiciar o desenvolvimento da empatia, questionando os(as) alunos(as) sobre experiências em que se sentiram tristes por serem diferentes ou foram alvo de provocações relacionadas às suas características. O(a) educador(a) deve promover uma conexão entre a história em quadrinhos

e as vivências dos alunos. Podemos usar como exemplo as próprias crianças da sala, questionando-as sobre as diferenças em seus cabelos, formatos de nariz, tons de pele, altura e cor dos olhos. Essa abordagem ajuda a identificar e valorizar a diversidade presente entre eles, além de considerar características de professores, familiares e amigos. Esse diálogo é essencial para cultivar um ambiente de aceitação e compreensão, onde as diferenças são vistas como riquezas a serem celebradas.

O(a) educador(a) desempenha um papel crucial na mediação dessas discussões, utilizando seu conhecimento para explicar que, tal como na sala de aula, a diversidade também é uma característica fundamental do mundo. É importante ressaltar que cada pessoa é única, possuindo sua própria identidade, e que são essas diferenças que formam a riqueza da sociedade (Silva, 2014). Nesse contexto, é fundamental destacar que, além do racismo, o machismo também persiste em nossa sociedade, já que muitas pessoas ainda acreditam em comportamentos "apropriados" para meninos e meninas. Portanto, é essencial afirmar que meninas podem ser motoristas e meninos podem ser pais e cozinheiros, de modo que não há problema em brincar com carrinhos ou bonecas. Esse tipo de compreensão ajuda a quebrar barreiras e estereótipos que, muitas vezes, limitam o potencial das crianças desde tenra idade.

Por meio da HQ, compreendemos que é possível desenvolver problematizações que evidenciem a discriminação e a inferiorização de negros e mulheres como questões históricas. Assim, devemos abordar a importância de respeitar as pessoas, independentemente de gênero, cor ou religião. Hooks (2019, p. 29) afirma que “existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão [...]”. Logo, ao refletirmos sobre essas questões em sala de aula, estamos não apenas desafiando a opressão histórica, mas também construindo um futuro mais igualitário e inclusivo.

Desse modo, as discussões promovidas por HQs, charges e tirinhas, que podem ser facilmente integradas à prática pedagógica, têm o potencial de desconstruir ações racistas e preconceituosas que as crianças possam ter vivenciado em seu meio social. Ao abordar esses temas de maneira lúdica e acessível, é possível incentivar um diálogo crítico que promova o respeito, a empatia e a solidariedade entre todos(as). Essa prática não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de pessoas mais conscientes e responsáveis em relação às questões sociais.

#### **4.4 *WebQuest* Letramento Literário e Cultural: propostas de atividades**

Uma *WebQuest* é composta por diversas etapas que incentivam a pesquisa e a reflexão. Nesta subseção, apresentamos a WQ intitulada *Letramento Literário e Cultural*<sup>6</sup>, desenvolvida especialmente para docentes que buscam problematizar e diversificar suas atividades pedagógicas por meio de histórias em quadrinhos (HQs) e literatura. Essa abordagem busca enriquecer o repertório literário dos(as) estudantes e promover discussões significativas sobre temas fundamentais para a formação de pessoas críticas e conscientes. O objetivo do nosso *website* é disponibilizar conteúdos e propostas que explorem a inter-relação entre raça, gênero, literatura e cultura, proporcionando um espaço para que docentes possam refletir sobre essas questões em suas práticas. Como afirma bell hooks (1994, p. 5), “a educação é um ato de liberdade” pressupõe uma prática educativa que promova a reflexão crítica e inclusiva. Essa perspectiva é fundamental para garantir que todos os alunos e alunas se sintam representados(as) no ambiente escolar. Zilberman coloca que:

O universo da leitura envolve o ser humano por todos os lados, estimulando a aprendizagem, tarefa delegada à escola, por ocasião da alfabetização, nos primeiros anos da educação fundamental. Nem sempre os resultados são positivos, e muitas crianças acabam por ficar excluídas do mundo das Letras, aquele mesmo que as rodeia e que gostariam de decifrar com habilidade e influência (Zilberman, 2012, p. 149).

Com a implementação da *WebQuest Letramento Literário e Cultural*, buscamos envolver os(as) docentes em uma experiência interativa e combater a exclusão no acesso à leitura enfrentada por muitas crianças. Através da utilização de histórias em quadrinhos e da literatura, proporcionamos uma oportunidade para que os(as) estudantes se vejam refletidos(as) nas narrativas e nos personagens, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. Ao promover discussões sobre raça, gênero e cultura, fomentamos um ambiente escolar onde a diversidade é valorizada, e cada estudante é encorajado(a) a se tornar um agente ativo em sua própria formação. Dessa forma, nossa proposta se alinha ao pensamento de bell hooks (2019) sobre a educação como um ato de liberdade, ao oferecer um espaço para que vozes diversas sejam ouvidas e respeitadas, cultivando uma comunidade escolar mais equitativa e consciente.

Por meio de atividades reflexivas, os(as) educadores(as) poderão ampliar suas práticas de ensino, promovendo um aprendizado significativo que aborde temas relevantes e atuais.

---

<sup>6</sup> Link: <https://sites.google.com/view/letramento-literario-cultural/in%C3%ADcio>.

A *WQ Letramento Literário e Cultural* é composta por sete páginas, algumas das quais apresentam suas próprias subpáginas. Reconhecemos a importância de uma fundamentação científica sólida, que permita o desenvolvimento de uma base consistente de conhecimentos para educadores e educadoras. Essa abordagem é essencial para garantir que as práticas pedagógicas sejam eficazes e relevantes.

Como bell hooks (1994, p. 12) observa: “A educação deve ser um espaço onde todos são vistos e ouvidos”, ressaltando a necessidade de inclusão e valorização da diversidade no ambiente escolar. Assim, a primeira página é intitulada ‘Início’. Esse espaço é projetado para ser um ponto de partida para o desenvolvimento de atividades. Nela, damos as boas-vindas aos(as) docentes, criando um ambiente acolhedor e receptivo.

**Figura 10:** Página início



**Fonte:** WebQuest Letramento Literário e Cultural, 2024.

Em seguida, apresentamos uma questão fundamental: como trabalhar raça e gênero dentro da sala de aula? Para abordar essa temática, oferecemos uma breve contextualização que busca esclarecer a relevância desses temas no contexto educacional atual. Além disso, explicitamos o objetivo do nosso *website*, que é fornecer recursos e propostas que ajudem os educadores a integrar discussões sobre raça e gênero em suas práticas pedagógicas de maneira crítica e reflexiva.

Sequentemente, encontramos a página intitulada ‘Introdução’, na qual apresentamos noções básicas necessárias para a compreensão da temática proposta. Aqui, discutimos conceitos fundamentais, como raça, gênero e outros conceitos pertinentes, criando uma base inicial para os educadores e educadoras que acessarem o conteúdo. O foco desta seção é o que

o título da página sugere, ou seja, uma porta de entrada para o tema, preparando os(as) leitores(as) para os conteúdos que serão explorados nas páginas subsequentes. Além disso, esta página conta com fontes coloridas e algumas imagens ilustrativas, tornando a interação mais atrativa e dinâmica. Nesta mesma página, há uma subpágina chamada ‘HQs’. Nela, disponibilizamos informações breves sobre a origem das histórias em quadrinhos e seus componentes básicos, possibilitando uma visão geral que contextualiza o uso desse recurso nas atividades pedagógicas. Também é nessa subpágina que estão as HQs utilizadas nas propostas de atividades, acompanhadas de informações relevantes sobre cada uma delas, além do *link* para *download*. Dessa forma, elas podem ser acessadas facilmente para serem utilizadas em salas de aula.

**Figura 11:** Página HQs



**Fonte:** *WebQuest* Letramento Literário e Cultural, 2024.

Na terceira página, adentramos nos textos referentes a raça, gênero e sua interseccionalidade. Utilizamos autoras que são especialistas em suas áreas, como bell hooks (2019), Maria Elisa Cevasco (2003), Lélia Gonzalez (2020), Kimberlé Crenshaw (2004), cujas obras oferecem contribuições significativas para as discussões sobre essas temáticas. Essas autoras têm vasta experiência e suas reflexões são fundamentais para compreendermos as complexidades das relações interseccionais.

**Figura 12:** Página Raça e Gênero



**Fonte:** WebQuest Letramento Literário e Cultural, 2024.

Iniciamos o texto abordando questões raciais, explorando como as dinâmicas de raça afetam as experiências e identidades das pessoas. Em seguida, avançamos para questões de gênero, examinando as diversas formas de opressão e resistência que emergem nesse contexto. Por fim, adentramos na interseccionalidade, conceito crucial que nos ajuda a entender como raça e gênero interagem e se entrelaçam, influenciando a vida das pessoas de maneiras distintas. Essa página tem o intuito de apresentar conteúdos científicos relevantes para os(as) docentes, permitindo que eles(as) se aprofundem nas temáticas abordadas. O objetivo é fornecer uma base teórica que possa ser utilizada na prática pedagógica, ampliando as discussões em sala de aula e contribuindo para a formação de uma consciência crítica entre estudantes. Nesse sentido, esperamos que os(as) educadores(as) possam aplicar esses conhecimentos em suas atividades, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e consciente.

A quarta página — foco principal desta subseção — intitula-se "Atividades" e apresenta um conjunto de dez propostas, organizadas para oferecer uma diversidade de abordagens. As cinco primeiras atividades utilizam histórias em quadrinhos de autoria da pesquisadora, explorando temas relevantes de maneira acessível e visual. Esses materiais são ferramentas eficazes para despertar a curiosidade dos alunos e facilitar discussões em sala de aula. É importante destacar as outras HQs, que complementam as discussões promovidas pela história em quadrinhos principal, *Representatividade*. Cada uma dessas histórias traz uma reflexão significativa sobre questões de identidade, gênero, raça e estereótipos, ampliando o impacto das propostas apresentadas.

Por exemplo, a HQ *Lápis Cor de Pele* (2023) trabalha a ideia de diversidade de tons de pele de maneira lúdica e educativa, enquanto *Azul é Cor de Menino?* (2024) questiona os estereótipos de gênero, permitindo que os(as) estudantes reflitam sobre as normas impostas pela sociedade. Já *Eu Também Quero Brincar!* (2024) explora a ideia de que brinquedos e atividades não devem ser limitados pelo gênero, enquanto *A força dos meus cachos* (2024) celebra a identidade e resistência de meninas negras ao valorizar os cabelos cacheados e sua importância cultural. Essas HQs se complementam e ajudam a formar uma base sólida para discussões importantes sobre representatividade e diversidade.

As cinco atividades seguintes envolvem a utilização de livros infantis e infantojuvenis como instrumentos de problematização, selecionados para abordar questões de raça, gênero e interseccionalidade. Estes livros permitem que os(as) docentes utilizem narrativas cativantes para ampliar suas discussões. Cada atividade é projetada para promover a reflexão crítica, incentivando os(as) estudantes a relacionar os conteúdos literários com suas próprias experiências e realidades. Assim, essas propostas buscam oferecer aos(as) educadores(as) um conjunto variado de recursos que podem ser adaptados às necessidades de suas turmas, promovendo um aprendizado inclusivo e significativo.

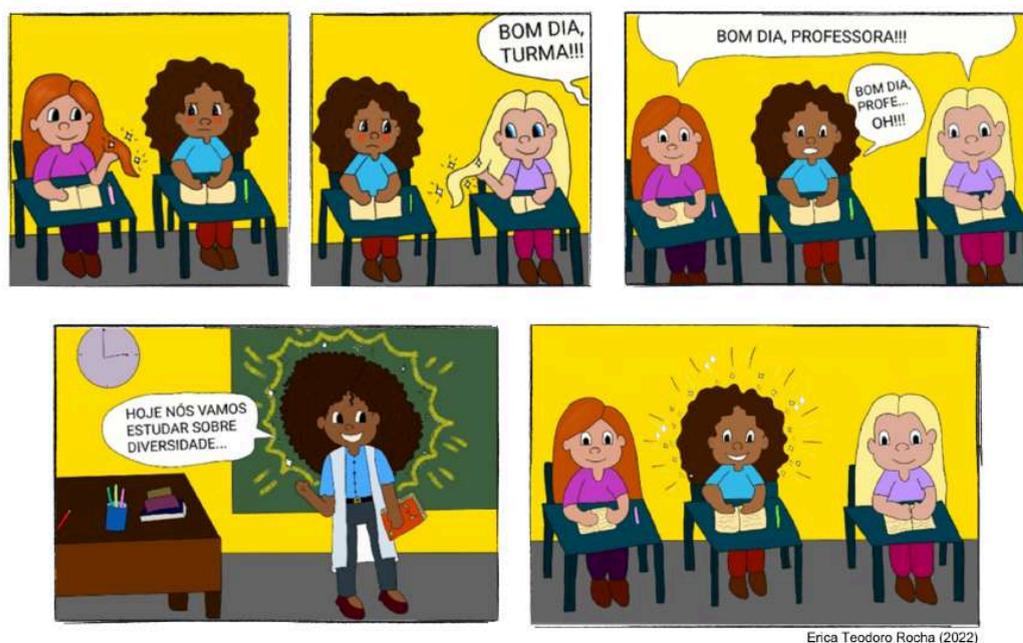
Ao explorarmos o universo das histórias em quadrinhos, é essencial reconhecer seu papel fundamental como forma de arte. Essas narrativas visuais têm o poder de capturar emoções e experiências humanas de maneira única. Moacy Cirne (2000) explica que:

A matéria-prima dos quadrinhos, como a de qualquer produto no interior das artes plásticas, é o grafismo – o grafismo nasce do sonho, que nasce do desejo, que nasce da paixão, que nasce da nossa mais profunda humanidade. Por isso, os quadrinhos, em sendo bons, podem seduzir, podem ser apaixonantes. E podem, amorosamente ou não, levar à reflexão. Com certeza, para qualquer museu imaginário criado pelo espírito humano, sempre haverá lugar para as histórias em quadrinhos (Cirne, 2000, p. 218).

O autor descreve as histórias em quadrinhos como uma forma de narrativa que combina elementos visuais e gráficos, composta por uma sequência de cortes que organizam imagens desenhadas, rabiscadas ou pintadas. Esses cortes gráficos servem como pontos significativos no tempo e no espaço, convidando o leitor a preencher os espaços em branco com sua própria imaginação e vivências. Essa interação não apenas expande a experiência do(a) leitor(a), mas também estabelece um diálogo ativo entre a obra e seu público. Essa dinâmica se torna especialmente relevante ao considerar as atividades que podem ser desenvolvidas com as HQs, pois permite explorar as múltiplas interpretações e significados

que podem emergir dessa forma de arte, tornando-a um recurso poderoso no ambiente educacional (Cirne, 2000).

**Figura 13:** HQ Representatividade



**Fonte:** Autoria da pesquisadora, 2022.

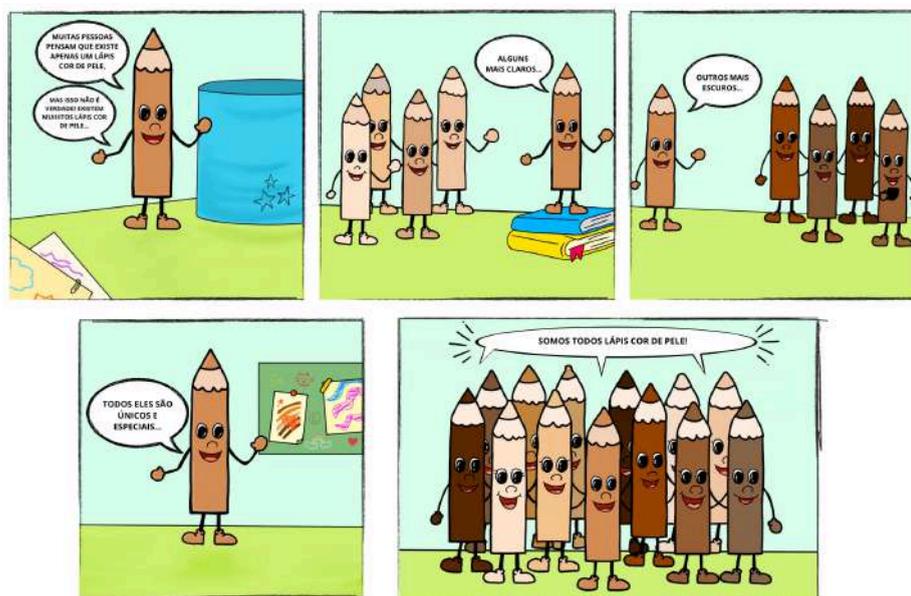
A primeira proposta de atividade tem como foco principal a *Representatividade* (2022). Nos dois primeiros quadrinhos, duas meninas de cabelo liso provocam outra menina por ter cabelos cacheados, apenas por ser diferente delas. A história retrata a tristeza e frustração da menina cacheada, que se sente isolada e desvalorizada. No quadrinho seguinte, a professora cumprimenta a turma, e a menina de cabelo cacheado fica em choque ao perceber que a professora também tem cabelo cacheado, que é lindo e volumoso. Essa descoberta a encanta, pois ela não está acostumada a ver pessoas que compartilham suas características. A chegada da professora proporciona à menina uma sensação de pertencimento e representação, permitindo que ela deixe de lado as provocações das colegas e se sinta mais confiante em relação à sua identidade. Essa proposta é destinada à turma do 2º ano do Ensino Fundamental I e aborda os temas de representatividade, diversidade e autoestima. Os objetivos são compreender o conceito de representatividade e sua importância para a valorização das características individuais, promover o respeito e a empatia em relação às diferenças físicas e culturais, e incentivar a autovalorização e a confiança por meio da apreciação das diversidades. Por isso, a proposta de atividade foi estruturada nos seguintes momentos:

- 1º momento: introdução sobre o que é representatividade;

- 2º momento: leitura e análise da HQ;
- 3º momento: discussão em grupo;
- 4º momento: desenhando seu Super-Herói ou Super-Heroína;
- 5º momento: reflexão final;

Essa atividade promove não apenas uma compreensão mais profunda da representatividade, mas também destaca a importância de ter modelos positivos que reflitam a diversidade presente nas salas de aula. Ao permitir que as crianças vejam representações de si mesmas, a proposta ajuda a combater a exclusão e o preconceito, cultivando um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Por meio da leitura da HQ, da discussão em grupo e da criação artística, os(as) estudantes são estimulados(as) a valorizar suas próprias características e as dos(as) colegas, fortalecendo a empatia e a autoafirmação. Essa abordagem não só melhora a autoestima das crianças, mas também as prepara para se tornarem cidadãos mais conscientes e respeitosos, capazes de celebrar as diferenças e promover um mundo mais justo e igualitário. Desta forma, a atividade se revela um passo importante na formação de identidades saudáveis e na construção de relacionamentos baseados no respeito mútuo.

**Figura 14:** HQ Lápis Cor de Pele



**Fonte:** Autoria da pesquisadora, 2023.

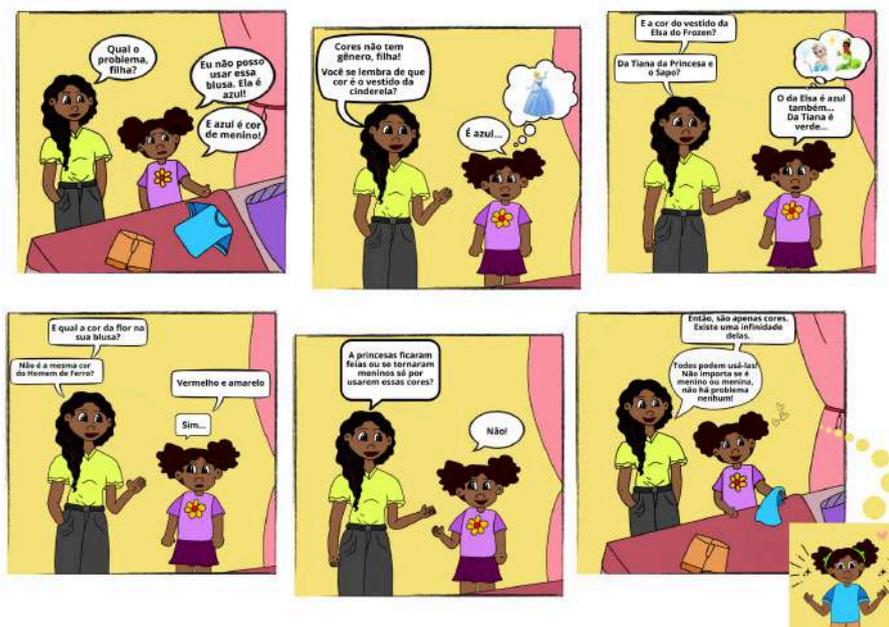
Na sequência, utilizamos a HQ *Lápis Cor de Pele* (2023), a qual apresenta uma conversa entre vários lápis que representam diferentes tons de pele. Então, um lápis destaca que muitos acreditam existir apenas um tom de ‘cor de pele’. Os outros lápis se apresentam,

revelando a diversidade de tons, desde os mais claros até os mais escuros, todos únicos e especiais. Ao final, todos afirmam: “somos todos lápis cor de pele”, enfatizando a importância da aceitação das diferenças. Para a atividade, a turma é composta por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, com o tema focado em diversidade e representatividade. Os objetivos são compreender o conceito de diversidade através da metáfora dos lápis, promover o respeito e a valorização das diferenças individuais, e estimular a empatia por meio da reflexão sobre a própria identidade e a dos outros. Nesse sentido, a proposta de atividade foi organizada da seguinte maneira:

- 1º momento: questionamento sobre qual é o lápis cor de pele;
- 2º momento: leitura e interpretação da HQ;
- 3º momento: discussão sobre os tons de pele;
- 4º momento: desenhando o colega e pintando seu tom de pele;
- 5º momento: socialização dos desenhos;
- 6º momento: colocar desenhos no mural e compartilhar aprendizado com a família;

Essa atividade não apenas permite que os(as) estudantes explorem a diversidade de tons de pele de forma lúdica, mas também promove um espaço para a reflexão crítica sobre a identidade e a inclusão. Ao abordar a temática da representatividade através dos lápis, as crianças têm a oportunidade de reconhecer a singularidade de cada indivíduo, aprendendo que a diversidade é uma riqueza a ser celebrada. O exercício de desenhar seus colegas e discutir as diferenças estimula a empatia, encorajando-os a valorizar as características únicas de cada um. Além disso, a criação de um mural coletivo serve como um lembrete visual da diversidade presente na sala, reforçando a mensagem de que todos, independentemente de suas características, são parte de uma comunidade vibrante e unida. Ao compartilharem suas experiências com a família, os(as) alunos(as) se tornam agentes de mudança, disseminando a importância do respeito e da aceitação em suas próprias casas.

Figura 15: HQ Azul é cor de menino?



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2024.

Na terceira sugestão de atividade, utilizamos a HQ *Azul é cor de menino?* (2024), que apresenta um diálogo entre mãe e filha sobre as cores que supostamente são atribuídas a meninos e meninas. Essa atividade é voltada para a turma do 1º ano do Ensino Fundamental I e aborda o tema ‘Cores para Todos’, com foco na quebra de estereótipos de gênero através das cores. Os objetivos incluem compreender que as cores não têm gênero e que todos podem usá-las livremente, além de promover a aceitação da diversidade e a expressão individual. Essa abordagem visa incentivar uma visão mais inclusiva e criativa sobre as escolhas pessoais relacionadas às cores, desafiando normas de gênero que ainda persistem na sociedade e promovendo um ambiente onde cada criança se sinta livre para expressar sua identidade. Essa atividade está organizada nos seguintes momentos:

- 1º momento: Interpretação da HQ pelos(as) alunos(as);
- 2º momento: Leitura da HQ para a turma;
- 3º momento: Discussão sobre a origem dessas normas de gênero referente as cores;
- 4º momento: Questionamento e reflexão sobre os personagens mencionados na HQ;
- 5º momento: Desenho e pintura dos personagens escolhidos;
- 6º momento: Socialização dos trabalhos;

Ao finalizar esta atividade, os(as) alunos(as) terão não apenas compreendido a mensagem central da HQ, mas também desenvolvido uma consciência crítica em relação aos estereótipos de gênero. As discussões e atividades práticas permitirão que cada criança

explora sua criatividade e identidade sem as limitações impostas por normas sociais. Além disso, ao socializarem seus trabalhos, os(as) estudantes terão a oportunidade de compartilhar suas experiências e interpretações, fortalecendo um ambiente de respeito e aceitação das diferenças. Assim, a atividade ‘Cores para Todos’ se transforma em um espaço educativo significativo, onde cada criança pode expressar livremente suas preferências, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

**Figura 16:** HQ *Eu Também Quero Brincar!*



**Fonte:** Autoria da pesquisadora, 2024.

Seguindo para a quarta proposta, utilizamos a HQ *Eu Também Quero Brincar!* (2024). Nela, duas crianças, um menino e uma menina, questionam as normas de gênero relacionadas às suas brincadeiras. O menino, inicialmente relutante, acaba se divertindo fazendo comidinha, enquanto a menina descobre a alegria de brincar com carrinhos. A história ilustra como a troca de brinquedos pode levar à empatia e à compreensão de que todos podem brincar do que quiserem, independentemente de gênero. Para essa atividade, a turma é composta por estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I. O objetivo é promover a reflexão sobre a diversidade nas brincadeiras, desafiando normas de gênero e incentivando a aceitação e o respeito às escolhas individuais. Dessa forma, a proposta de atividade foi estruturada do seguinte modo:

- 1º momento: Questionamento e exposição de brinquedos que são considerados de meninas e meninos;

- 2º momento: Leitura e reflexão sobre a HQ;
- 3º momento: Contextualização e discussão sobre normas de gênero;
- 4º momento: Desenhando um novo quadrinho;
- 5º momento: Socialização do resultado;
- 6º momento: Compartilhar com amigos e familiares;

A proposta, em seus diferentes momentos, possibilita não apenas uma compreensão crítica das normas de gênero, mas também reforça a importância da empatia e da diversidade nas interações infantis. Ao questionar os estereótipos associados a brinquedos, as crianças são encorajadas a refletir sobre suas próprias experiências e a perceber que cada um tem o direito de brincar de forma autêntica. Através da leitura da HQ, elas vivenciam situações que desafiam esses preconceitos e, ao criar seus próprios quadrinhos, têm a oportunidade de expressar suas ideias de maneira criativa. Essa abordagem contribui para um ambiente mais inclusivo e respeitoso, preparando os(as) discentes não apenas para aceitar as diferenças, mas para celebrá-las. A sugestão se alinha ao objetivo de formar pessoas mais conscientes e empáticas, prontas para construir um mundo onde todas possam se sentir livres para ser quem são.

**Figura 17:** HQ A força dos meus cachos



**Fonte:** Autoria da pesquisadora, 2024.

A última sugestão de atividade na qual utilizamos como meio de problematização a história em quadrinhos, apresentamos a proposta de atividade com a HQ *A força dos meus cachos* (2024) como ponto de partida. Nela, uma menina negra de cabelo cacheado dialoga

diretamente com o(a) leitor(a), compartilhando o poder e a beleza dos cabelos afros. A narrativa destaca a importância do cabelo como símbolo de resistência e identidade, celebrando a trajetória de mulheres negras que marcaram a história com sua força e coragem. Para essa atividade, a turma é composta por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. O objetivo é promover a valorização da cultura negra e a reflexão sobre a representatividade das mulheres negras na sociedade, tanto historicamente quanto na mídia contemporânea. A proposta de atividade foi organizada da seguinte forma:

- 1º momento: leitura e interpretação da HQ;
- 2º momento: introdução da temática;
- 3º momento: discussão e análise da HQ;
- 4º momento: reflexão e levantamento sobre figuras femininas negras;
- 5º momento: pesquisa;
- 6º momento: produção do cartaz;
- 7º momento: apresentação dos resultados;
- 8º momento: cartazes no mural da escola;

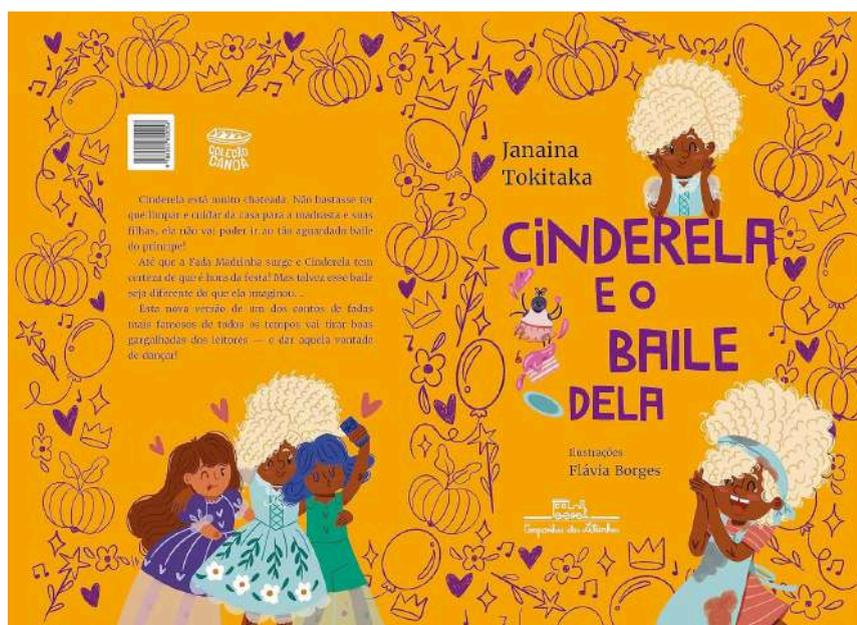
Ao concluir a tarefa, é crucial refletir sobre a importância da valorização da cultura negra e da representatividade das mulheres negras. Através da HQ *A força dos meus cachos*, os(as) alunos(as) não apenas explorarão a beleza e o poder dos cabelos afros, mas também reconhecerão o papel vital que essas figuras femininas desempenharam na construção da história e da sociedade. As discussões e pesquisas realizadas contribuirão para uma compreensão mais profunda das lutas e conquistas das mulheres negras, promovendo empatia e respeito. A criação e exposição dos cartazes no mural da escola visam consolidar esse aprendizado, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e celebração da diversidade. Dessa forma, estamos formando estudantes mais críticos e conscientes, reconhecendo figuras femininas negras que inspiram e moldam nossa cultura.

Dando continuidade às propostas, nesse momento seguimos para as atividades utilizando livros de literatura. A autora Zilberman (2012) expõe que a Literatura Infantil pode ser uma ferramenta valiosa para os(s) professores(as), contribuindo para um desempenho mais eficaz em suas atividades. Os livros destinados ao público infantil não apenas estimulam o interesse pela leitura, mas também proporcionam diversão, mesmo sem um propósito pedagógico explícito. Além disso, as crianças tendem a se identificar com as aventuras de personagens semelhantes a elas, o que as incentiva a buscar mais livros e, conseqüentemente, a fortalecer suas habilidades de leitura. Zilberman ainda salienta que:

[...] o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e a leitura (Zilberman, 2012, p. 130).

Esse relacionamento não apenas amplia o repertório cultural das crianças, mas também promove um ambiente onde a imaginação e a criatividade podem florescer. Ao interagir com diferentes gêneros literários, os(as) estudantes desenvolvem uma apreciação mais profunda pela linguagem e pelas histórias, o que contribui para um aprendizado mais significativo e duradouro. Assim, a Literatura Infantil não apenas incentiva a leitura, mas também se torna um importante instrumento para a formação de leitores(as) críticos e reflexivos, capazes de relacionar as narrativas com suas próprias experiências de vida (Zilberman, 2012).

**Figura 18:** Cinderela e o baile dela



**Fonte:** Amazon, 2023.

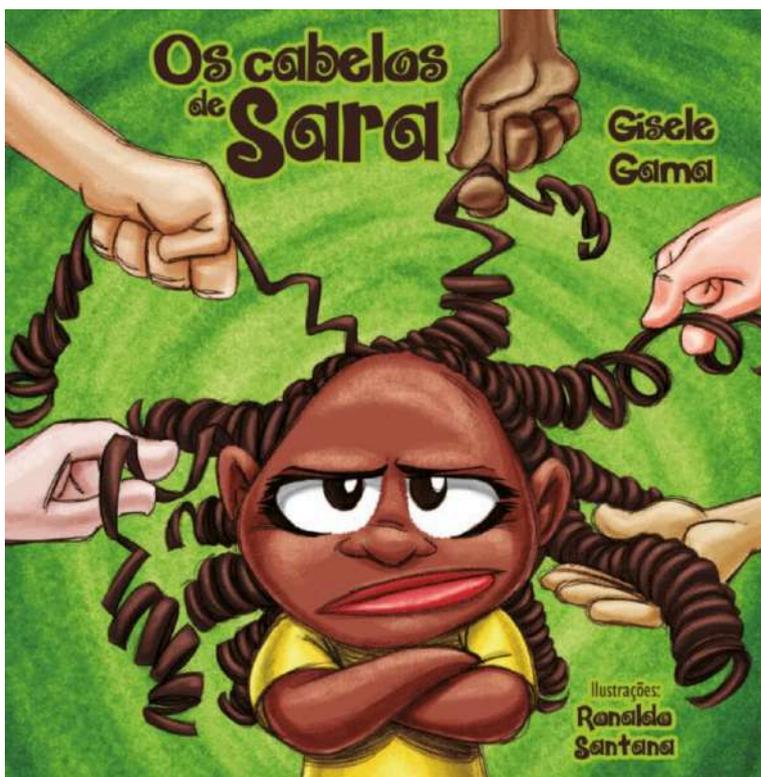
Na sexta atividade, utilizamos o livro *Cinderela e o Baile Dela*, de Janaina Tokitaka, com ilustrações de Flávia Borges, voltada para a turma da 2ª série do Ensino Fundamental I. Esta obra é uma releitura do clássico conto de fadas *Cinderela*, cuja a versão original narra a história de uma jovem maltratada pela madrasta e suas irmãs, que encontra amor e felicidade com a ajuda de uma fada madrinha. A versão de Tokitaka, no entanto, traz uma nova perspectiva, focando na quebra de estereótipos e no empoderamento feminino. Com essa proposta, busca-se promover a leitura e interpretação do texto, além de estimular reflexões

sobre os estereótipos de gênero presentes em contos de fadas. A intenção é ampliar a compreensão dos clássicos, incentivando uma leitura crítica das narrativas tradicionais. A sequência está organizada em seis momentos:

- 1º momento: apresentação da releitura do livro original;
- 2º momento: leitura do livro para turma;
- 3º momento: questionamento e discussão dos estereótipos presentes na história;
- 4º momento: Análise dos personagens em duplas;
- 5º momento: Escrita e ilustração de um final alternativo;
- 6º momento: socialização dos trabalhos;

Essa atividade proporciona uma experiência envolvente, permitindo que os(as) estudantes não apenas se familiarizem com a narrativa, mas também desenvolvam habilidades críticas e criativas. Ao explorar a nova perspectiva de *Cinderela e o Baile Dela*, as crianças têm a oportunidade de questionar normas e valores tradicionais, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e reflexivo. Através da leitura, discussão e criação, os(as) alunos(as) são encorajados a se tornarem contadores de suas próprias histórias, reconhecendo seu potencial e a importância de suas vozes na construção de narrativas que refletem a diversidade e a força feminina. Com isso, a atividade se torna não apenas uma introdução à literatura, mas também uma ferramenta para a formação de pessoas mais conscientes e críticas.

Figura 19: Os cabelos de Sara



Fonte: Amazon, 2012.

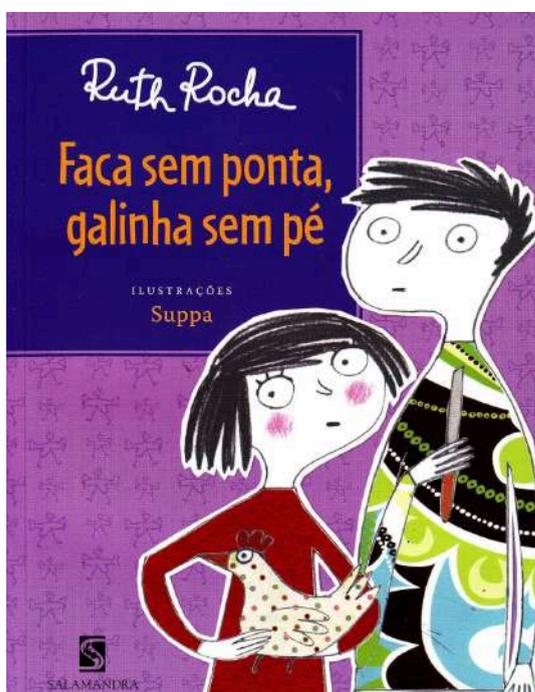
Por conseguinte, apresentamos a atividade utilizando o livro infantil *Os Cabelos de Sara*, escrito por Gisele Gama Andrade, voltado para a turma da 2ª série do Ensino Fundamental I. O tema central dessa atividade é a diversidade e a autoaceitação. Os objetivos incluem refletir sobre a importância da diversidade, desenvolver habilidades de leitura, escrita e expressão artística, além de criar um espaço visual que represente a diversidade da turma. Essa abordagem busca promover a aceitação das diferenças e estimular a criatividade dos(as) discentes. A proposta de atividade consiste em:

- 1º momento: conversa sobre o que é diversidade;
- 2º momento: leitura do livro;
- 3º momento: roda de conversa para discutir o livro;
- 4º momento: criação da árvore da diversidade;
- 5º momento: confecção das folhas para a árvore;
- 6º momento: roda de conversa para os(as) alunos(as) discutirem sobre suas folhas;

A proposta dessa atividade é oferecer uma experiência significativa, permitindo que os(as) estudantes se aprofundem na temática da diversidade e da aceitação pessoal. Por meio da leitura de *Os Cabelos de Sara*, os(as) educandos(as) são convidados(as) a explorar suas

próprias identidades e a valorizar as diferenças presentes em seu ambiente escolar. A dinâmica da roda de conversa proporciona um espaço seguro para a troca de ideias e experiências, incentivando o respeito e a empatia entre os(as) colegas. Ao construir a árvore da diversidade, os(as) alunos(as) não apenas expressam sua criatividade, mas também visualizam a pluralidade que compõe sua turma, reforçando a ideia de que cada ser é único e possui um papel importante na comunidade. Essa atividade, portanto, contribui para a formação de uma cultura escolar mais inclusiva e consciente, na qual as diferenças são celebradas e respeitadas.

**Figura 20:** Faca sem ponta galinha sem pé



**Fonte:** Amazon, 2009.

Nesta sugestão de atividade, recorreremos ao livro *Faca sem ponta, galinha sem pé*, escrito por Ruth Rocha, direcionada à turma da 3ª série do Ensino Fundamental I. A história acompanha Joana e Pedro, dois irmãos que brigam constantemente. Um dia, ao passarem debaixo de um arco-íris, eles trocam de corpo: Pedro se torna uma menina e Joana, um menino. A partir dessa transformação, ele e ela enfrentam os preconceitos de gênero que permeiam suas vidas, levando-os a refletir sobre identidade e aceitação. Essa temática é especialmente importante na atualidade, pois promove a conscientização sobre a diversidade de gênero e a necessidade de desconstruir estereótipos. Discutindo esses temas, a obra promove reflexão sobre empatia, respeito e combate ao preconceito, questões fundamentais

para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa sugestão de atividade está organizada da seguinte maneira:

- 1º momento: apresentação do livro e conversa sobre estereótipos;
- 2º momento: leitura do livro;
- 3º momento: discussão sobre o livro;
- 4º momento: identificação e escrita dos estereótipos na história;
- 5º momento: reformulação da história;
- 6º momento: socialização do resultado com a turma;
- 7º momento: discussão sobre os resultados;
- 8º momento: produção de cartazes;
- 9º momento: tarefa de casa;

Essa proposta, portanto, não apenas promove a leitura, mas também serve como um facilitador para discussões significativas sobre identidade de gênero e preconceitos. Ao encorajar os(as) estudantes a se colocarem no lugar dos personagens e a repensarem suas próprias experiências, buscamos promover um ambiente de respeito e compreensão mútua. Assim, além de refletir sobre os estereótipos presentes na história, esperamos que os(as) alunos(as) desenvolvam habilidades críticas que os capacitem a serem agentes de mudança em sua comunidade, promovendo a aceitação e a inclusão em todas as suas formas.

**Figura 21:** O pequeno príncipe preto



**Fonte:** Amazon, 2020.

Na penúltima atividade, utilizamos a obra de Rodrigo França, *O Pequeno Príncipe Preto*, que é uma releitura do clássico *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Publicado em 1943, o livro original narra a história de um jovem príncipe que viaja por diferentes planetas, aprendendo lições valiosas sobre amor, amizade e a natureza humana. A versão de França, por sua vez, traz uma nova perspectiva, abordando a identidade racial e a diversidade na literatura. Essa atividade é voltada para a turma da 3ª série do Ensino Fundamental I. Os objetivos são desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção textual, além de refletir sobre questões relacionadas à identidade racial e à diversidade. Também buscamos estimular a empatia e a criatividade dos(as) discentes por meio de atividades de desenho e escrita. A proposta de atividade está estruturada em seis momentos, sendo eles:

- 1º momento: apresentação do autor e do livro;
- 2º momento: leitura da obra;
- 3º momento: identificação de elementos literários;
- 4º momento: realização da criação de diálogos e ilustrações baseados no livro;
- 5º momento: socialização dos resultados;
- 6º momento: discussão sobre os trabalhos produzidos;

Ao final dessa atividade, espera-se que os(as) estudantes não apenas adquiram um maior entendimento sobre a narrativa e seus elementos literários, mas também desenvolvam uma consciência crítica sobre a identidade racial e a importância da diversidade na literatura. Através das discussões e das produções artísticas, os(as) alunos(as) poderão expressar suas próprias percepções e experiências, fomentando um espaço de diálogo que valorize a pluralidade cultural. Dessa forma, *O Pequeno Príncipe Preto* se torna uma ferramenta não apenas para a leitura e interpretação, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade é reconhecida e celebrada.

**Figura 22:** O pequeno sereio



Fonte: Amazon, 2023.

Por fim, a última atividade utiliza como material de problematização o livro *O Pequeno Sereio*, de Janaina Tokitaka, com ilustrações de Flávia Borges. Esta obra oferece uma interessante reinterpretação da famosa história de *A Pequena Sereia*, originalmente escrita por Hans Christian Andersen. No conto clássico, a sereia, que sonha em se tornar humana para ter o amor de um príncipe, enfrenta desafios em busca de amor e aceitação, enquanto lida com questões de identidade e sacrifício. Em contraste, *O Pequeno Sereio* apresenta o personagem principal como um sereio, rompendo estereótipos de gênero ao desafiar as normas tradicionais associadas a essas figuras. Um dos grandes destaques do livro são suas ilustrações coloridas, atraentes e divertidas, que complementam a narrativa cativante. Assim, a temática da proposta é voltada para o letramento literário e a desconstrução de estereótipos. Destinada ao 2º ano do Ensino Fundamental I, a atividade tem como objetivos desenvolver a compreensão de leitura e a interpretação de texto; refletir sobre os estereótipos de gênero e promover a aceitação da diversidade; além de estimular a expressão artística e a criatividade dos alunos. Ao abordar essas questões, esperamos que os(as) estudantes se tornem mais críticos(as) e sensíveis às diferentes representações de gênero. A proposta de atividade foi organizada da seguinte forma:

- 1º momento: introdução sobre a releitura do livro *A pequena sereia*;
- 2º momento: leitura do livro *O Pequeno Sereio*;
- 3º momento: interpretação e discussão do livro;

- 4º momento: ilustrando um novo personagem;
- 5º momento: socialização dos resultados;

Para concluir essa sugestão de atividade, *O Pequeno Sereio* não apenas reinterpreta uma história clássica, mas também proporciona uma oportunidade valiosa de reflexão sobre identidade, gênero e diversidade. Ao transformar a sereia em um sereio, a obra desafia estereótipos e normas sociais que muitas vezes limitam a liberdade de expressão. As ilustrações vibrantes e a narrativa envolvente fomentam a criatividade e o pensamento crítico dos(as) alunos(as), estimulando-os a valorizar as diferenças. A estrutura da atividade, organizada em cinco momentos, visa engajar os estudantes em uma jornada de descoberta, desde a introdução da releitura até a socialização dos resultados. Espera-se que essa abordagem expanda o letramento literário e contribua para formar indivíduos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade, transmitindo a mensagem de que as diferenças devem ser respeitadas.

Figura 23: Página Avaliação



Fonte: *WebQuest* Letramento Literário e Cultural, 2024.

Na página a seguir da WQ, que foi intitulada de ‘Avaliação’, apresentamos um formulário composto por doze questões, que podem ser respondidas em menos de cinco minutos. O objetivo desse formulário é obter um *feedback*<sup>7</sup> sobre o desenvolvimento das atividades e identificar se houve algum desafio ou dificuldade na sua aplicação. Essa avaliação é fundamental para entender a eficácia das propostas e para realizar melhorias

<sup>7</sup> termo em inglês que significa "retorno" ou "resposta", utilizado para designar comentários, críticas ou orientações fornecidas com o objetivo de avaliar ou melhorar uma ação, comportamento ou desempenho.

futuras, garantindo que os(as) educadores(as) possam aperfeiçoar a experiência de aprendizado.

**Figura 24:** Página Livros



**Fonte:** *WebQuest* Letramento Literário e Cultural, 2024.

A próxima página da *WebQuest* oferece uma variedade de sugestões de livros de autoras e autores que abordam as temáticas de raça, gênero e suas interseccionalidades. Essa seleção foi elaborada para fornecer recursos adicionais que os educadores podem utilizar em suas práticas pedagógicas. Além disso, essa página conta com duas subpáginas: uma dedicada a sugestões de filmes e outra a séries que também tratam dessas questões. Filmes e séries são ferramentas relevantes para reflexão e problematização, pois oferecem uma visão alternativa e complementar àquela apresentada nos livros. Essas mídias visuais podem aprofundar a compreensão da temática, possibilitando que sejam exploradas diferentes narrativas e perspectivas sobre os temas discutidos. Por meio das sugestões de filmes e séries, buscamos proporcionar aos educadores e às educadoras recursos variados que incentivam discussões significativas em sala de aula, promovendo um ambiente de aprendizado mais atrativo e inclusivo.

Figura 25: Página Considerações Finais



Fonte: *WebQuest* Letramento Literário e Cultural, 2024.

Por fim, na última página da *WQ*, apresentamos as considerações finais. Iniciamos essa seção com uma frase de bell hooks (1994, p. 5): “A educação é um ato de liberdade”. Essa citação ressalta a importância de problematizar e trabalhar temáticas essenciais em sala de aula, especialmente em um contexto contemporâneo repleto de tantos casos de preconceito, racismo e violência. É fundamental que a educação se torne um espaço de transformação, onde questões como raça, gênero e desigualdade sejam discutidas abertamente. A educação deve, portanto, ir além da mera transmissão de conhecimentos, ela deve desafiar os(as) discentes a refletirem criticamente sobre a realidade que os cerca e a atuarem em prol de uma sociedade mais justa e equitativa. Neste sentido, esperamos que as propostas e recursos apresentados ao longo da *WebQuest* permitam que os(as) docentes possam incluir essas discussões em suas práticas pedagógicas, contribuindo para um aprendizado mais significativo e transformador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a pesquisa, buscamos analisar e refletir sobre as questões interseccionais entre raça e gênero. Nosso trabalho, desde o início do projeto, foi fomentado pelas vivências pessoais da pesquisadora, que, durante sua formação escolar, percebeu que as temáticas de raça e gênero não foram devidamente abordadas, resultando em um prejuízo em sua formação acadêmica e pessoal. Ao cursar o ensino superior, tanto as disciplinas da graduação quanto as oferecidas no mestrado proporcionaram uma nova perspectiva do contexto educacional atual, que necessita urgentemente de ferramentas e iniciativas para promover reflexões sobre temas tão relevantes.

A pesquisa destaca a necessidade de capacitar docentes para que possam abordar essas questões de forma científica e aprofundada, criando um espaço onde todos(as) os(as) estudantes se sintam valorizados(as) e representados(as). Para atender a essa demanda, desenvolvemos uma *WebQuest* voltada à formação de professores(as), proporcionando-lhes ferramentas teóricas e práticas para refletirem criticamente sobre desigualdades sociais e aplicarem esse conhecimento em sala de aula. A inclusão dessas temáticas no currículo não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade para ampliar o aprendizado, promovendo uma conscientização crítica sobre as desigualdades que ainda persistem na sociedade. A partir dessa perspectiva, nosso trabalho objetivou não apenas contribuir para o campo da Educação, mas também fomentar um diálogo mais amplo sobre interseccionalidade, encorajando educadores(as) e alunos(as) a se envolverem ativamente em discussões que refletem suas realidades e experiências.

Nesse sentido, a pesquisa concentrou-se nas questões interseccionais entre raça e gênero, utilizando HQs e livros de Literatura Infantil como recursos para problematizar essas questões no contexto educacional. É importante destacar a relevância de iniciar essas discussões já nessa fase educacional, pois o Ensino Fundamental I é um período crucial para a formação de valores e para o desenvolvimento da compreensão sobre diversidade e inclusão. Nosso objetivo foi promover, por meio de HQs e literatura infantil, a conscientização sobre respeito, igualdade e a desconstrução de preconceitos, utilizando atividades em *WebQuest* para abordar as intersecções entre raça e gênero no Ensino Fundamental I. Para tanto, iniciamos a dissertação contextualizando o movimento feminista, que surgiu como resposta das mulheres à opressão e desigualdade a que foram historicamente submetidas. Também ressaltamos a exclusão das mulheres negras nesse contexto, destacando sua luta por

reconhecimento como seres humanos dignos, com os mesmos direitos que outros grupos. A interseccionalidade entre raça e gênero, portanto, tornou-se uma temática central na pesquisa, pois, ao abordá-las, é impossível desconsiderar a inter-relação entre essas questões, especialmente em uma pesquisa que adota uma perspectiva interdisciplinar.

Nas seções seguintes, abordamos alguns questionamentos que surgiram no início da pesquisa, como: como utilizar a história em quadrinhos na conscientização acerca de raça e gênero? Ao disponibilizarmos material interdisciplinar para a problematização dessas questões em sala de aula, é possível contribuir para a construção de uma consciência crítica de respeito e equidade, não apenas nos(as) alunos(as), mas também nos professores(as). Para essas questões, nossa *WebQuest* apresenta algumas respostas. Ao propor atividades com HQs que tratam de raça e gênero, destacamos como essas mídias são atrativas e eficazes no contexto educacional, além de servirem como ferramentas para iniciar a desconstrução de estereótipos nocivos à sociedade. Com conteúdo teórico, HQs e sugestões de filmes e séries, acreditamos estar promovendo o início de uma reflexão sobre essa temática tão relevante. Essas atividades também incentivam um diálogo aberto entre estudantes e professores(as), criando um espaço seguro para a troca de experiências e ideias. Ao integrar diferentes mídias e abordagens, buscamos não apenas informar, mas também inspirar uma mudança de atitude em relação às questões de raça e gênero, preparando todos(as) os(as) participantes para atuarem de forma mais consciente e respeitosa na sociedade.

Utilizando essa abordagem interdisciplinar, integramos áreas como Educação, Literatura, História, Feminismo Interseccional e Artes em uma *WebQuest* — um recurso tecnológico com grande potencial pedagógico. Por meio dessa plataforma, oferecemos aos docentes textos, HQs, livros e propostas de atividades, com destaque para a HQ *Representatividade* (2022). Disponibilizamos materiais que auxiliam os(as) educadores(as) a iniciarem discussões em sala de aula, promovendo reflexões sobre questões que afetam toda a sociedade e contribuindo para a construção de uma consciência coletiva de respeito e igualdade. Através de atividades dinâmicas, os(as) estudantes têm a oportunidade de explorar suas vivências e perspectivas, conectando-as com os temas abordados nas obras selecionadas. Essa interação não apenas amplia o aprendizado, mas também promove um ambiente educacional mais inclusivo. Acreditamos que, ao propiciar essas discussões, estamos contribuindo para a formação de pessoas críticas e conscientes, capacitadas para atuarem em uma sociedade plural.

As HQs, que ao longo da história foram até censuradas por serem consideradas uma má influência para jovens, mostraram-se ferramentas eficientes na prática pedagógica. Seus

desenhos e textos breves permitem uma compreensão acessível e incentivam a interpretação autônoma das histórias. Quando utilizadas de maneira planejada, com suporte em fontes teóricas pertinentes — como as oferecidas em nossa *WebQuest* —, as HQs podem enriquecer significativamente o processo de aprendizagem, proporcionando uma abordagem inovadora para discutir questões sociais com crianças.

O contexto social atual, marcado pelo aumento de casos de racismo, feminicídios e outras formas de discriminação, reforça a necessidade de incluir essas temáticas no ambiente escolar. Permitir que docentes abordem questões de raça e gênero em sala de aula, contribui para a formação de pessoas mais conscientes e críticas, capazes de identificar preconceitos e agir diante deles de maneira transformadora. A educação, nesse sentido, cumpre um papel essencial na construção de uma sociedade que valoriza a diversidade e promove a equidade, não apenas dentro da escola, mas em todos os espaços sociais.

Ao nos aprofundarmos nas temáticas, pesquisar autores(as) e analisar textos e artigos, compreendemos de forma mais profunda as interseccionalidades entre raça e gênero. Essas questões têm sido reproduzidas ao longo da história, profundamente enraizadas na estrutura social e muitas vezes perpetuadas de maneira quase imperceptível. As reflexões revelaram que a reprodução constante de desigualdades de raça e gênero não é acidental, mas resulta de sistemas de opressão que precisam ser questionados e transformados continuamente. Dessa forma, nossa pesquisa não apenas buscou explorar essas questões, mas também contribuir para a criação de novas abordagens educacionais, promovendo uma mudança efetiva no entendimento e na prática de igualdade nas escolas.

Compreendemos que a educação deve ser um espaço de resistência e transformação, onde a conscientização sobre raça e gênero se torne uma prática constante. Ao integrar essas discussões no ambiente escolar, possibilitamos a formação de estudantes mais críticos(as) e empáticos(as), além de construir uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a inclusão. Assim, é fundamental que educadores(as) e instituições de ensino continuem a refletir sobre suas práticas, desafiando e desconstruindo preconceitos, promovendo um ambiente de respeito e equidade para todas as pessoas.

Desse modo, esperamos que esta pesquisa, bem como as propostas de leitura e atividades presentes na *WebQuest Letramento Literário e Cultural*, contribuam para o fortalecimento da conscientização no ambiente escolar e para uma prática docente que valorize a inclusão e a representatividade. Considerando o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento, que reúne pesquisas sobre a formação humana e busca compreender suas relações com os processos socioculturais, as instituições, a

proposição de políticas públicas e a produção e ocupação do espaço, e a Linha de Pesquisa 1, *Formação Humana, Processos Socioculturais e Instituições*, na qual esta pesquisa se insere — e que visa compreender os processos socioculturais nas relações dos sujeitos com esferas institucionais, como a escola, a família, a política e a religião —, almejamos contribuir para a formação de uma sociedade mais equitativa e consciente das interseccionalidades de raça e gênero. Acreditamos que os resultados e reflexões proporcionados pela pesquisa possam enriquecer essa linha de estudos, que se propõe a desenvolver estratégias para enfrentar os desafios sociais contemporâneos, incentivando práticas educativas transformadoras que impactem positivamente o desenvolvimento social e cultural a longo prazo.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Dika. **Normas de gênero**. 2017. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/628955904249673693/> . Acesso em: 29 abr. 2024..
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BUENO, Samira et al. **Femicídios em 2023**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024.
- BUGRE, Arthur. Mulheres negras e a desigualdade salarial. **Estado de Minas**, 10, mar. 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/colunistas/arthur-bugre/2023/03/10/noticia-arthur-bugre,1467317/mulheres-negras-e-a-desigualdade-salarial.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BRAH, Avtar.; PHOENIX, Ann. Não sou uma mulher? Revisitando a Interseccionalidade. Tradução de Cláudia Santos Mayer e Matias Corbett Garcez. *In*: BRANDÃO, Izabel. et al. **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)**. Florianópolis: Edufal; Editora da UFSC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Lei nº 10.639 de 09/01/2003. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552515>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- BRASIL. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. Lei nº 11.645 de 10/03/2008. **Diário Oficial da União**, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/569484>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13104, de 9 de março de 2015. Lei nº 13.104 de 09/03/2015. **Diário Oficial da União**, 10 mar. 2015. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584916>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- CALÇA, Rafael; COSTA, Jefferson. **Jeremias: Pele**. São Paulo: Panini, 2018.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. *In*: **Interseccionalidades: pioneiras do feminismo brasileiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- CARVALHO, Djota. **A ilustração está no gibi**. Campinas: Papyrus, 2006

CEVASCO, Maria Elisa. O tema “Estudos Culturais contemporâneos”. *In: Dez lições sobre os Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. p. 155-172.

CEVASCO, Maria Elisa. O tema “cultura e sociedade”. *In: Dez lições sobre os Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. p. 9-26.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e Estudos Culturais. *In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 319-325.

CHINEN, Nobuyoshi. **O papel do negro e o negro no papel**: representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros. 2013. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.27.2013.tde-21082013-155848. Acesso em: 28. abr. 2025.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patricia Hills; BILGE, Sirma. A interseccionalidade para além da academia: a práxis crítica dos movimentos de mulheres. **Revista Antropolítica**, Niterói, v. 54, n. 3, p. 559-565, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/55372>. Acesso em: 18 out. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem**, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

DAHMER, André. **Nota fiscal?** Instagram, 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQJNroolnw7/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DODGE, Bernie. WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning. *The Distance Educator*, v.1, n. 2, 1995. Tradução de Jarbas Barato. *In: Webquest: Uma técnica de aprendizado na rede de internet*, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: [https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo\\_webquest\\_original\\_1996\\_ptbr.pdf](https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

D'SALETE, Marcelo. **Cumbe**. São Paulo: Veneta, 2014.

D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga**: uma história de Palmares. São Paulo: Veneta, 2017.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, 5(9), 87–97. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3014> . Acesso em: 20 fev. 2024.

ESTÉS, Carissa Pinkola. **A ciranda das mulheres sábias: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem**. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, TAVARES, Dirce Encarnacion e GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas/SP: Papirus, 2015.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuzo. Ações afirmativas na Educação Brasileira. *In*: COSTA, Luciano Gonsalves (org.). **História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: Eduem, 2010.

FIGUEIREDO, Priscila Silva de; MARTINS, Valéria Soares. O Feminismo Interseccional na articulação do saber acadêmico e da ação política: reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista. **ODEERE**, v. 5, n. 10, p. 334-344, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6780/5453>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GUIMARÃES, Edgard. História em quadrinhos como instrumento educacional. *In*: **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**. 2001. p. 1-16. Disponível em: <https://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129151137437781999590570952241469951126.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O Feminismo é para é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In*: SILVA, Tadeu Tomaz da (org. e trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JUNIÃO. **Racismo**. [S.l.]: juniao.com.br, 2015. Disponível em: <http://www.juniao.com.br/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LISBOA, Teresa Kleba. Violência digital ou violência virtual. *In*: SANTOS, Vera Márcia Marques et al. **Dicionário de Educação Sexual, Gênero e Interseccionalidades**. Florianópolis: UDESC, 2019, p. 328-332.

LOPES, Raquel. Mulheres negras têm maior risco de sofrer violência física e sexual no Brasil. **Folha de S. Paulo**. 20 jun. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/06/negras-tem-maior-risco-de-sofrer-violencia-fisica-e-sexual-no-brasil.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MOYA, Álvaro de. **Evolução das Histórias em Quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Editora MNO, 1994.

MOTTA, Andréa Cristina de Mattos; OLIVEIRA, Talita de. A máscara do silenciamento em Anastácia, Conceição e Diva: como o silenciamento atravessa mulheres negras desde o período escolar. *In*: **Anais do XII Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as**. Recife, 2022. p. 1-7. Disponível em: <https://copene2022.abpn.org.br>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada**. 2007. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7771.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2023.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, março 2005, p. 3-15. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RAMA, Angela. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. Editora Contexto, 2015.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RAHDE, Maria Beatriz. Origens e evolução da história em quadrinhos. **Revista FAMECOS**, v. 1, nº 5, 1996, p. 103-106. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistafamecos/article/view/2954/2238>. Acesso em: 19 abr. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Leonardo. **Quadrinhistas negros no Brasil:** resistência, memória e histórias. Itaú Cultural, 14 jul. 2022. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/opiniaio/quadrinhistas-negros-brasil-resistencia-memoria-historias>. Acesso em: 28 abr. 2025

RODRIGUES, Lindinalva Correia; DE MOURA SOARES, Vlândia Maria. Mulatas: nem brancas, nem negras, nem humanas. **Tensões Mundiais**, v. 17, n. 33, p. 329-348, 2021. Disponível em: [https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/2990#pkp\\_content\\_main](https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/2990#pkp_content_main). Acesso em: 20 jul. 2024.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães; FRANÇA, Fabiane Freire. “Gênero e diversidade na escola”: uma proposta de WebQuest como subsídio para discussões de gênero no espaço escolar. **Revista EducaOnline**, v. 14, n. 3, p. 50-80, 2020. Disponível em: <https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2020-3/g%C3%AAnero-e-diversidade-na-escola-uma-proposta-de-webquest-como-subs%C3%ADdio-pa>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. 1 ed. Brasília: SECAD, 2006, p. 29-51. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes\\_acoes\\_miolo.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf). Acesso em: 20 jul. 2024.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 27, p. 81–95, 2012. DOI: 10.5585/eccos.n27.3498. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3498>. Acesso em: 21 out. 2024.

SANTOS, Vera Márcia Marques Santos et al. **Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades**. Florianópolis: UDESC, 2019.

SASSO, Andrea Geraldí. **Direitos Humanos na Educação Pública Municipal:** contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es. 147f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2022. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/182tdFzXMmS\\_hNFh8cgyf6MBOne35pbkg/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/182tdFzXMmS_hNFh8cgyf6MBOne35pbkg/view?usp=sharing). Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, Ana Vitória de Sousa; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. Negricídio: o feminicídio da mulher negra. In: **Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2022, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2021. Disponível em:

[https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho\\_submissaoId\\_341\\_341612e2e17e0176.pdf](https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_341_341612e2e17e0176.pdf). Acesso em: 21 jun. 2024

SILVA, Jacilene Maria. **Feminismo na atualidade**: a formação da quarta onda. Recife: Independentlypublished, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. Tradução de Bia Nunes de Souza, Glauco Mattoso. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003, p. 5-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In*: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre (RS): Editora da UFRGS, 2000, p. 37-69. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/246946>. Acesso em: 20 jan. 2024.

VERGUEIRO, Waldormiro. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, Angela et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes. 2012.