UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

O COMPONENTE CURRÍCULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SERGIPE À LUZ DA DECOLONIALIDADE: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO

Doutorando: Carlos Alexandre Nascimento Aragão

Orientadora: Profª Drª Doris Cristina Vicente da Silva Matos

São Cristóvão- SE

2025

CARLOS ALEXANDRE NASCIMENTO ARAGÃO

O COMPONENTE CURRÍCULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SERGIPE À LUZ DA DECOLONIALIDADE: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe, como requisito à obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, vinculada à Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profª Drª Doris Cristina Vicente da Silva Matos

São Cristóvão – SE

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

Tese apresentada ao exame de defesa de Doutorado em Letras, na área de Estudos Linguísticos, vinculada à Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada do Programa de Pós- Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe.

Aprovada em 14 de agosto de 2025.

Banca Examinadora:

Profª Drª Doris Cristina Vicente da Silva Matos
(Presidenta – PPGL-UFS)

Profº Drº Carlos Magno Santos Gomes (Examinador Interno – PPGL – UFS)

Profº. Drº. Antônio Carlos Silva Júnior
(Examinador Externo ao Programa - (CODAP/UFS)

Profª Drª Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa
(Examinadora Externa – UFBA)

Profª. Drª. Sanadia Gama dos Santos

(Examinadora Externa – UNEAL)

Profª. Drª. Ana Karina de Oliveira Nascimento

(Suplente Interna – UFS)

Profª. Drª. Edleise Mendes Oliveira Santos

(Suplente Externa – UFBA)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Aragão, Carlos Alexandre Nascimento
A659c O componente curricular de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Sergipe à luz da decolonialidade: o letramento literário como espaço de transformação / Carlos Alexandre Nascimento Aragão; orientadora Doris Cristina Vicente da Silva Matos. – São Cristóvão, SE, 2025.
166 f.: il.

Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Currículos. 3. Descolonização na literatura. 4. Letramento. 5. Ensino médio – Sergipe. I. Matos, Doris Cristina Vicente da Silva, orient. II. Título.

CDU 811.134.3(81)

Decolonial
negr
(at) itude
voz
....
de
colonial
ecoa
homens
mulheres
ident
idade
amefrican
idade
história
real.
(Carlos Alexandre N. Aragão, 2020)

AGRADECIMENTOS

- A Deus, por ter concedido a vida;
- Aos meus pais, Carlos Andrade (*in memoriam*) e Rose Meire, por terem abdicado de muitos sonhos para me oferecerem acesso à educação, pois sempre acreditaram que esse era o caminho da transformação para a minha vida e a da minha família;
- Aos meus irmãos, Carla, Diego, Daiane, Karine e Gabriel, pela fraternidade que compartilhamos e pela paciência em compreenderem as ausências;
- A todos os demais familiares, em especial a tio Jorge e a Rita, por abrirem as portas de sua casa, me acolherem e oportunizarem que eu continuasse estudando. Nesse sentido, estendo o agradecimento aos meus primos-irmãos Bruno e Byron;
- Aos/Às professores(as) do PPGL, pelos ensinamentos adquiridos durante este período;
- À professora doutora Doris Cristina, por me acolher com tanto afeto e tornar este percurso mais leve, mostrando-me que o meu fazer pedagógico já tem uma perspectiva decolonial, mesmo que eu ainda não tivesse consciência disso. Obrigado por compreender os diversos momentos em que não consegui cumprir com os prazos estabelecidos, devido às demandas profissionais, principalmente, no contexto da Educação Básica;
- À professora doutora Maria Emília, eterna amiga e orientadora da graduação e do mestrado, pela transmissão de valores sobre o que é ser educador e pesquisador;
- À professora Edleise Mendes e ao professor Ricardo Abreu, pelas contribuições dadas à pesquisa durante o processo de qualificação;
- Aos/Às professores(as) Carlos Magno, Carlos Junior, Cristiane Landulfo e Sanadia Gama pela participação na banca de defesa, trazendo colaboração e enriquecimento ao texto final;
- Aos/Às meus/minhas amigos(as), que sempre torcem e me apoiam nas etapas da minha vida, compreendendo as muitas ausências nas reuniões e encontros fraternos;
- A Daiane Rodrigues, Eduardo Marques e Mariana Fonseca, por me estenderem a mão desde o início da caminhada no doutorado e com quem compartilhei bons momentos;
- Ao amigo Jorge Henrique pelos compartilhamentos e indicações de textos ao longo da jornada, colaborando para o enriquecimento deste estudo;

- Aos/Às meus/minhas estudantes e ex-estudantes do Centro de Excelência 28 de Janeiro e da Faculdade Pio Décimo de Canindé de São Francisco, pelo carinho demonstrado durante a jornada do doutorado;
- A todos(as) os(as) meus/minhas ex-professores(as), em especial Antônia Martins (in memoriam), Claudiney Sílvio, Cleide Ginalva (*in memoriam*), Débora Guimarães, Ivânia Rocha, Maria José Cardoso e Sanches Donato, que serviram de referência para a formação de um cidadão crítico, humano e comprometido com a constituição de um bom profissional;
- Aos/Às meus/minhas colegas do Centro de Excelência 28 de Janeiro e da Faculdade Pio Décimo de Canindé de São Francisco, por colaborarem e compreenderem minhas ausências e o não cumprimento de algumas ações dentro dos prazos;
- À UFS por ofertar o curso de Pós-Graduação como instrumento de qualificação profissional e intelectual;
- A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento intelectual, profissional e, de forma especial, humano.

RESUMO

O presente trabalho é situado na área da Linguística Aplicada e tem como objetivo compreender se o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual de Sergipe, aprovado e disponibilizado gradualmente aos(às) professores(as) da rede em 2021, aborda a questão da decolonialidade, de modo que vozes outras sejam inseridas no espaço escolar. Para esse objetivo ser concretizado recorro ao suporte dos três objetivos específicos, são eles: 1. Analisar a proposta para Língua Portuguesa no Currículo do Ensino Médio da rede estadual de Sergipe; 2. Observar se há a perspectiva decolonial no currículo de Língua Portuguesa, caso tenha, verificar de que modo ocorre a orientação para que os/as professores(as) insiram essa perspectiva em suas aulas; 3. Elaborar um Percurso Didático com uma perspectiva decolonial, à luz do letramento literário, que incorpore vozes outras. Como base teórica, fiz uma abordagem sobre o percurso da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2009; Kleiman, 2013; Pennycook, 2006; Matos, 2020) e seu aspecto indisciplinar, o qual outorga a inserção da decolonialidade nos estudos voltados à linguagem, desde o seu surgimento até a contemporaneidade. Além disso, abordei sobre três tipos de colonialidade (Quijano, 1998, Castro-Gomez, 2005; Maldonado-Torres (2008), o ensino de Língua Portuguesa no Brasil (Soares, 1996), o letramento literário (Cosson, 2011; Gomes, 2012), a interculturalidade (Wash, 2019), a teorização do currículo (Silva, 2016), a BNCC, o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe, a conceituação de sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) que colaborou na elaboração do Percurso Didático, usando contos de escritoras negras brasileiras e de Cabo Verde, na perspectiva decolonial para que professores(as) de Língua Portuguesa do Ensino Médio possam utilizar em suas. O trabalho oportunizou rever a minha prática e a fortalecer a compreensão de que o currículo é um mecanismo de poder que colabora com a formação de crianças e jovens do nosso país, por isso que é de suma importância suleá-lo para que vozes outras cheguem à escola e sejam ouvidas, conhecidas.

Palavras-chave: currículo; língua portuguesa; decolonialidade; letramento literário, Ensino Médio Sergipano.

ABSTRACT

This study is situated within the field of Applied Linguistics and aims to understand whether the Portuguese Language curriculum component of High School education in the public school system of Sergipe, approved and gradually made available to teachers in 2021, addresses the issue of decoloniality in such a way that other voices may be incorporated into the school environment. To achieve this goal, I rely on three specific objectives: 1. To analyze the proposal for Portuguese Language in the High School Curriculum of the state school system in Sergipe; 2. To observe whether a decolonial perspective is present in the Portuguese Language curriculum and, if so, to examine how guidance is provided for teachers to incorporate this perspective into their lessons; 3. To design a Didactic Pathway from a decolonial perspective, grounded in literary literacy, that incorporates other voices. As theoretical support, I explore the trajectory of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2009; Kleiman, 2013; Pennycook, 2006; Matos, 2020) and its "undisciplinary" nature, which allows for the insertion of decoloniality into language studies from its inception to the present. Additionally, I address three types of coloniality (Quijano, 1998; Castro-Gomez, 2005; Maldonado-Torres, 2008), the teaching of Portuguese Language in Brazil (Soares, 1996), literary literacy (Cosson, 2011; Gomes, 2012), interculturality (Walsh, 2019), curriculum theorization (Silva, 2016), the BNCC, the Portuguese Language curriculum component of Sergipe's High School system, and the concept of didactic sequence (Dolz, Noverraz, and Schneuwly, 2004), which supported the development of the Didactic Pathway using short stories by Black women writers from Brazil and Cape Verde. These were approached from a decolonial perspective so that Portuguese Language teachers in High School can apply them in their teaching practice. This research provided an opportunity to revisit my own teaching practices and reinforced the understanding that the curriculum is a mechanism of power that contributes to the formation of children and youth in our country. Therefore, it is of utmost importance to "southernize" it, so that other voices may reach the school and be heard and acknowledged.

Keywords: curriculum; Portuguese language; decoloniality; literary literacy; High School in Sergipe.

RESUMEN

Este trabajo se sitúa en el ámbito de la Lingüística Aplicada y tiene como objetivo comprender si el componente curricular de Lengua Portuguesa de la Educación Media de la red pública del estado de Sergipe, aprobado y gradualmente disponibilizado a los/las docentes en 2021, aborda la cuestión de la decolonialidad, de modo que otras voces sean incorporadas al espacio escolar. Para alcanzar este objetivo, me apoyo en tres objetivos específicos: 1. Analizar la propuesta de Lengua Portuguesa en el Currículo de la Educación Media de la red estatal de Sergipe; 2. Observar si existe una perspectiva decolonial en el currículo de Lengua Portuguesa y, en caso afirmativo, verificar cómo se orienta a los/las docentes para que incorporen esta perspectiva en sus clases; 3. Elaborar un Recorrido Didáctico con una perspectiva decolonial, a la luz del letramiento literario, que incorpore otras voces. Como base teórica, abordo el recorrido de la Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2009; Kleiman, 2013; Pennycook, 2006; Matos, 2020) y su carácter indisciplinar, el cual permite la inserción de la decolonialidad en los estudios del lenguaje, desde su surgimiento hasta la contemporaneidad. Además, discuto tres tipos de colonialidad (Quijano, 1998; Castro-Gómez, 2005; Maldonado-Torres, 2008), la enseñanza de la Lengua Portuguesa en Brasil (Soares, 1996), el letramiento literario (Cosson, 2011; Gomes, 2012), la interculturalidad (Walsh, 2019), la teorización del currículo (Silva, 2016), la BNCC, el componente curricular de Lengua Portuguesa de la Educación Media de Sergipe y la conceptualización de secuencia didáctica (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004), que contribuyó a la elaboración del Recorrido Didáctico, utilizando cuentos de escritoras negras brasileñas y de Cabo Verde, desde una perspectiva decolonial, para que los/las docentes de Lengua Portuguesa de la Educación Media puedan utilizarlos en sus clases. El trabajo permitió revisar mi práctica docente y fortalecer la comprensión de que el currículo es un mecanismo de poder que contribuye a la formación de niños, niñas y jóvenes en nuestro país. Por eso, es de suma importancia "surizarlo", para que otras voces lleguen a la escuela y sean escuchadas y reconocidas.

Palabras clave: currículo; lengua portuguesa; decolonialidad; letramiento literario; Educación Media en Sergipe.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – América Invertida, 1943 – Joaquin Torres Garcia 36
Figura 2 – As 10 Competências Gerais da BNCC 43
Figura 3 – Os oito princípios norteadores do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio..... 44
Figura 4 – Campos de Atuação Social 99
Figura 5 – Sumário do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio 101
Figura 6 – Campo Artístico-Literário 108
Figura 7 – Exemplo de uma perspectiva decolonial no componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe 109
Figura 8 – Esquema de Sequência Didática produzido por Dolz, Noverraz e Shneuwly 114
Figura 9 – Esquema de Unidade Didática de Matos 116
Figura 10 - Esquema de Percurso Didático produzido pelo autor da tese 118
Figura 11 - Escritora brasileira Conceição Evaristo 124
Figura 12 - Escritora cabo-verdiana Dina Salústio 125
Figura 13 - Escritora sergipana Taylane Cruz 126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AGL – Academia Gloriense de Letras

AIE – Aparelho Ideológico do Estado

AILA - Associação Internacional de Linguística Aplicada

ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CSEEM - Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio

CCLPEMSE - componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FANESE – Faculdade de Negócios e Administração de Sergipe

FAPITEC – Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe

LA – Linguística Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

LAEL – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

NSE – Nova Sociologia da Educação

PD – Percurso Didático

PNE – Plano Nacional de Educação

PNL – Programação Neurolinguística

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

PPGLINC – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

RBLA – Revista Brasileira de Linguística Aplicada

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

UD – Unidade Didática

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNIT – Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INÍCIO DA CAMINHADA 16
1.1 Objetivos 20
1.1.1 Objetivo Geral 20
1.1.2 Objetivos Específicos 20
1.2 Questões Suleadoras 21
1.3 Procedimentos Metodológicos 21

CAPÍTULO II – LINGUÍSTICA APLICADA E DECOLONIALIDADE: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, (IN)DISCIPLINARIDADE E PERSPECTIVAS SULEADAS.....26
2.1 A Origem da Linguística Aplicada 26
2.2 A Linguística Aplicada (IN)disciplinar 31
2.3 Decolonialidade: um olhar Necessário para o Ensino de Língua 38
2.4 Uma Breve Análise sobre o Currículo do Ensino Médio de Sergipe à luz da Linguística Aplicada e da Decolonialidade 41

CAPÍTULO III – A INTERCULTURALIDADE E A DECOLONIALIDADE COMO PRÁXIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E NO LETRAMENTO LITERÁRIO 48
3.1 O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil 48
3.2 Colonialidade: do Poder, do Saber e do Ser 51
3.3 Letramento Literário e a Decolonialidade do Currículo Escolar 57
3.4 Interculturalidade: um caminho decolonial 63
3.5 A Interculturalidade e o Letramento Literário no Componente Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe 67

CAPÍTULO IV – UM CURRÍCULO DECOLONIAL É POSSÍVEL? 72
4.1 O Percurso da Teorização do Currículo 73
4.2 Currículo Decolonial: uma Perspectiva das Teorias Pós-críticas 84
4.3 A BNCC e o Ensino de Língua Portuguesa 94
4.4 O Componente Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe 100

4.5 O Ensino de Língua Portuguesa Potencialmente Decolonial a partir do Letramento Literário 107

CAPÍTULO V– UMA CAMINHADA POTENCIALMENTE DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 113

5.1 Conceituando o Percurso Didático 113

5.1.1 ESTAÇÃO I: Ancoragem e Proposição Decolonial 118

5.1.2 ESTAÇÃO II: Imersão na Leitura Cultural e Subjetiva.....119

5.1.3 ESTAÇÃO III: Desconstrução e Ressignificação Crítica 120

5.1.4 ESTAÇÃO IV: Construção do Sentido e Compartilhamento Decolonial.....121

5.2 Conhecendo as Escritoras Negras.....123

5.3 Proposta de um Percurso Didático na Perspectiva Decolonial 127

5.3.1 Proposta de um Percurso Didático na Perspectiva Decolonial I (1ª Série) 128

5.3.2 Proposta de um Percurso Didático na Perspectiva Decolonial II (2ª Série) 137

5.3.3 Proposta de um Percurso Didático na Perspectiva Decolonial III (3ª Série) 147

6. AMARRANDO OS PONTOS 156

7. REFERÊNCIAS 161

CAPÍTULO I - INÍCIO DA CAMINHADA

Ao longo da minha caminhada, seja pessoal ou profissional docente de Língua Portuguesa, vou me afeiçoando a alguns aspectos e desapegando de outros. Construir esse olhar só foi possível a partir de uma desconstrução do ensino de língua voltado às regras, ao qual fui submetido ao longo da minha trajetória escolar, constituindo, assim, uma referência. Essa mudança de perspectiva ocorreu por conta da formação continuada que busquei por iniciativa própria, acessando mecanismos de saberes que mostravam uma nova maneira de ensinar a Língua Portuguesa (LP). Esse processo de qualificação é importante porque possibilita a construção e desconstrução de saberes. Lamento que muitos governantes não vejam esse processo como necessário para o profissional e a melhoria da qualidade do ensino, inviabilizando a qualificação docente por meio de mecanismos legais. No entanto, como viver no espaço escolar exige resistência, não me deixo vencer.

Tenho 21 anos de magistério na rede estadual de Sergipe e, desde que ingressei, sempre busquei me qualificar para não entrar em uma zona de conforto. Entre 2005 e 2006, fiz um curso de especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na Faculdade de Negócios e Administração de Sergipe (FANESE), concluindo com um trabalho voltado ao sujeito leitor. Como na época não havia Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) na Universidade Federal de Sergipe (UFS), continuei participando de formações e eventos dentro e fora do estado. Em 2007, foi aprovado o primeiro curso de mestrado em Letras da UFS, e a turma iniciou em 2008. Logo, comecei a frequentar algumas aulas como aluno especial, pois minha graduação foi feita na Universidade Tiradentes (UNIT), e eu não conhecia o corpo docente da UFS. Era necessário estreitar os laços, conhecer as linhas de pesquisa e construir o projeto para a seleção. Assim foi feito.

Em março de 2010, ingressei no PPGL como aluno regular, tendo a professora Drª Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros como orientadora da pesquisa "*O professor de Língua Portuguesa e as imagens de si: uma abordagem discursiva*". O campo teórico foi a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, e os sujeitos pesquisados foram professores(as) de Língua Portuguesa das redes estadual e municipal de Monte Alegre de Sergipe. Esse estudo me fez refletir sobre o meu papel como professor e também pesquisador.

Assim, passei a enxergar o ensino de Língua Portuguesa como um processo de constituição do sujeito por meio do uso da língua em seus variados contextos. Esse novo olhar é fruto dos estudos realizados a partir dos postulados da pesquisadora Koch (2010), que apresenta três concepções de linguagem:

• A linguagem como representação do pensamento;

• A linguagem como instrumento de comunicação;

• A linguagem como interação.

A primeira concepção postula que o ser humano representa o mundo para si através da linguagem, sendo a língua apenas um reflexo do mundo e do pensamento humano. Liga-se a essa concepção a Gramática Normativa Prescritiva.

A segunda concepção entende a língua como um instrumento de comunicação, possibilitando que o emissor envie uma mensagem ao receptor, como bem postulou Jakobson (1975). Nesse sentido, a língua é vista como um código, centrando-se apenas na decodificação e negando o caráter social, histórico e dialógico da língua. Essa concepção, infelizmente, ainda se encontra presente em muitas salas de aula, dificultando o desenvolvimento de um(a) leitor(a) efetivo(a).

A terceira concepção evidencia a língua como interação, pois o usuário interage com a língua e, a partir dela, se constitui dentro de uma condição concreta de produção. De acordo com Bakhtin (1999), o caráter verdadeiro da língua se constitui pelo fenômeno social da interação verbal. Essa interação possibilita que a língua não se restrinja aos dogmas das regras, mas se constitua no envolvimento entre os falantes ou até mesmo entre o leitor(a) e o texto.

Nesse sentido, acredito que em minha prática docente, a língua passou a ser mais significativa para os estudantes, possibilitando que o aprendiz não veja o ensino de língua como um conjunto de regras, mas como um mecanismo de comunicação que reflete e é influenciado pelas normas sociais, culturais e contextuais de uma comunidade.

O desejo de continuar adquirindo conhecimento me impulsionava a fazer doutorado, mas o PPGL ainda não havia sido autorizado a ofertar. Então, parti para a UFBA e cursei três disciplinas como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC). Por três períodos, viajei semanalmente para Salvador – BA, participando de duas seleções para aluno regular, sem êxito. Porém, nada me

desmotivava, pois sempre busquei ressignificar as experiências e construir novos aprendizados.

Foi nesse ressignificar que, após concluir o Mestrado em 2012, busquei desenvolver projetos que pudessem oferecer aos/às estudantes do Colégio Estadual 28 de Janeiro (hoje, Centro de Excelência 28 de Janeiro) em Monte Alegre de Sergipe, uma nova perspectiva sobre o ensino de língua. A instituição, atualmente, oferta Ensino Médio Integral (turno matutino e vespertino) e Regular (turno noturno) e conta com aproximadamente 690 estudantes oriundos da zona rural e urbana, bem como de municípios vizinhos, como Poço Redondo e Porto da Folha. A escola é a única a ofertar o Ensino Médio no município e há 50 anos presta serviços à comunidade, formando jovens que dependem da educação pública para ascenderem a outras camadas sociais.

Meu trabalho sempre esteve associado ao texto literário, por ser um suporte valioso que representa o cotidiano ou o pensamento dos(as) estudantes. Dentre os projetos desenvolvidos, destaco "*A Poesia Indo à Escola*", cujo objetivo é apresentar a vida e obra de poetas sergipanos(as). Esse projeto envolvia estudantes do Ensino Fundamental e Médio e, atualmente, atende apenas estudantes do Ensino Médio, por conta do projeto de escola integral implantado em 2017.

Além disso, busco trabalhar em sala de aula com textos de escritores negros(as) brasileiros(as) e estrangeiros(as), sempre com o intuito de decolonizar o ensino. Junto com outros(as) professores(as), criei um projeto denominado "Encontro Multidisciplinar" para abordar a temática negra de modo interdisciplinar, o que levou a escola a receber o "*Selo Escola Antirracista*" da Secretaria de Estado da Educação em 2023, em homenagem à historiadora e ativista negra Maria Beatriz Nascimento. Esse projeto já tem mais de uma década sendo desenvolvido na referida instituição de ensino. O Selo foi criado com o objetivo de garantir a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira, africana e indígena nas escolas da rede estadual. Ele é concedido às unidades escolares que realizam ações de prevenção e combate ao racismo.

Sempre me interessei por temáticas sociais, especialmente as antirracistas. Sou um homem branco de 45 anos, que, a partir do meu lugar de fala[1], que não é o da vivência direta do racismo, posiciono-me como sujeito social antirracista, buscando desconstruir

[1] Ribeiro (2017) nos diz que o lugar de fala não se restringe a vivências individuais, mas considera as condições estruturais que silenciam certas vozes e legitimam outras.

olhares racistas e construir novas perspectivas a partir dos saberes de povos subalternizados. Nesse percurso, desenvolvi pesquisas sobre as crônicas da escritora cabo-verdiana Vera Duarte, defensora dos direitos humanos, envolvendo estudantes através de editais da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC). A escolha da referida autora deu-se por a mesma ter vindo a Sergipe e ter participado de eventos literários tanto em Itabaiana quanto Nossa Senhora da Glória. Em 2018, tive a satisfação de visitar Cabo Verde junto a uma comitiva de pesquisadores da UFS e membros da Academia Gloriense de Letras (AGL) da qual faço parte ocupando a cadeira de nº 13 de Membro Efetivo. Lá tive contato com a cultura e costumes de um povo acolhedor e admirador do Brasil.

Durante o planejamento de 2020, selecionei contos da escritora mineira Conceição Evaristo para trabalhar em sala de aula, mas a pandemia exigiu adaptações. Convidei o amigo Jorge Henrique, professor e membro da Academia Gloriense de Letras (AGL), para realizar *lives* semanais discutindo contos de Conceição Evaristo e outras escritoras negras, resultando na concretização do projeto "De Conto em Conto" transmitido no canal do YouTube da Academia. Nesse percurso, já estava envolvido com os estudos decoloniais, mas não sabia do que se tratava e, em 2021, iniciei o doutorado em Letras na UFS. Durante o curso, mudei meu projeto de pesquisa para alinhar com a Linguística Aplicada e os estudos decoloniais, que já suleavam minha prática docente. A mudança ocorreu porque o então orientador não se sentiu confortável com o objeto que eu desejava pesquisar, deixando-me livre para mudar de orientador(a) já que minha intenção era dar continuidade à pesquisa que havia realizado no mestrado, na linha da Análise do Discurso francesa.

Hoje, analiso o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual, um estudo que traz grandes contribuições para a formação continuada de professores(as). Esse trabalho reflete e transforma minha práxis docente como dos(as) demais docentes. Recentemente, ministrei a disciplina eletiva "*Ecos Decoloniais*" e coordenei uma pesquisa financiada pela FAPITEC para mapear escritores(as) negros(as) sergipanos(as), envolvendo estudantes do Ensino Médio do Centro de Excelência 28 de Janeiro, Monte Alegre de Sergipe.

Essa tese permite que conhecimentos outrora invisibilizados cheguem ao chão da escola, como o olhar da mulher negra sobre a sociedade, representado pela obra de Conceição Evaristo, Dina Salústio e Taylane Cruz. A implementação efetiva da Lei

10.639/2003, que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, ainda depende de mudanças no currículo escolar e de formação continuada de professores(as), para que seja colocada em prática. Assim como a Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura dos povos originários.

Para desenvolver esta pesquisa me guiei por objetivos claros e necessários para a consolidação dos estudos. A seguir apresento cada um deles.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Com o intuito de colaborar com o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa na rede estadual de Sergipe, busco compreender se o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual de Sergipe, aprovado e disponibilizado gradualmente aos(às) professores(as) da rede em 2021, aborda a questão da decolonialidade, de modo que vozes outras sejam inseridas no espaço escolar.

1.1.2 Objetivos Específicos:

Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário:

- Analisar a proposta para Língua Portuguesa no Currículo do Ensino Médio da rede estadual de Sergipe;
- Observar se há a perspectiva decolonial no currículo de Língua Portuguesa, caso tenha, verificar de que modo ocorre a orientação para que os/as professores(as) insiram essa perspectiva em suas aulas;
- Elaborar um Percurso Didático com uma perspectiva decolonial, à luz do letramento literário, que incorpore vozes outras.

Esse olhar possibilita que a perspectiva decolonial chegue a outros campos/espaços e, a partir daí, sejam instituídos e construídos novos saberes e olhares sobre o mundo. Além disso, permite que o ensino de língua seja um canal para reduzir as mazelas sociais e um porta-voz das camadas sociais marginalizadas.

1.2 QUESTÕES SULEADORAS

Esses objetivos serão atingidos a partir do momento em que as perguntas suleadoras[2] desta pesquisa forem respondidas, a saber:

1. De que modo o currículo do Ensino Médio da rede estadual de Sergipe para o componente Língua Portuguesa reflete os princípios da decolonialidade?
2. Em que medida o currículo do componente Língua Portuguesa da rede estadual de Sergipe possibilita a valorização de saberes, culturas e vozes outras, ou se restringe a um cumprimento formal de demandas legais?
3. De que modo o letramento literário pode funcionar como um mecanismo para a decolonização do currículo e das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa?
4. Como elaborar um Percurso Didático voltado para o letramento literário que incorpore vozes outras e promova a valorização de saberes e culturas locais em diálogo com a perspectiva decolonial?

Para compreender melhor esse processo decolonial, será necessário observar como os estudos da Linguística Aplicada (LA) foram e são importantes para a quebra de paradigmas e para a consolidação de saberes que, até então, eram marginalizados ou até mesmo invisibilizados. Além disso, é feito um percurso analítico da Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe (CCLPEMSE).

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa foi preciso traçar um percurso metodológico coeso e coerente com o objetivo ao qual pretendia chegar. No tópico anterior, evidenciei o objetivo geral, os específicos e as questões suleadoras que guiam esta pesquisa, pois,

[2] A escolha da palavra suleadora, e não norteadora, dá-se a partir da definição de Silva Junior (2022, p. 339) quando faz a seguinte afirmação "O termo Sulear representa um posicionamento crítico às representações geradas pelo caráter ideológico do termo nortear, fruto de um pensamento eurocêntrico dominante a partir do qual o Norte passou a ser apresentado como referência universal. Sulear significa contrariar essa lógica, dando visibilidade à ótica do Sul e desconstruindo a falsa ideia de Norte como acima, superior e Sul como abaixo, inferior.".

como professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual de Sergipe, é de fundamental importância analisar como o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual de Sergipe aborda a questão da decolonialidade para que de fato possa ser possível construir um espaço decolonial em sala de aula, no qual as diversas vozes possam ser ouvidas e colaborem com a construção dos saberes.

Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa por compreendê-la como essencial para a compreensão dos dados gerados a partir dos corpora a ser analisado, podendo assim o pesquisador evidenciar suas opiniões à luz dos mecanismos estudados.

Sobre esse conceito de pesquisa, André (2013, p. 14) afirma:

> A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Antes, foi preciso desenvolver uma pesquisa exploratória que possibilitasse uma familiarização entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser estudado. Esse tipo de pesquisa possibilitou que o pesquisador conhecesse melhor o seu objeto de estudo, ou seja, foi o início da relação entre o sujeito e o objeto de pesquisa. Sei o quanto esse contato é de fundamental importância para que o desenvolvimento da pesquisa pudesse seguir os seus passos.

Cabe salientar que o objeto de estudo é o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe, logo, explorei a pesquisa documental, por se tratar de um documento oficial e normativo. Na pesquisa documental, o currículo escolar foi analisado como uma fonte primária que reflete as intenções educativas, os valores e as políticas públicas vigentes.

A diversidade de fontes bibliográficas torna o estudo mais enriquecido. Só é preciso ter cuidado com a veracidade das informações e como gerá-las, analisando com profundidade cada informação para descobrir se há incoerências ou contradições que possam desvalidar a pesquisa.

Ainda fiz uso da pesquisa interpretativista por esta possibilitar que o estudo destaque o olhar inovador da LA. Ela volta-se à compreensão do mundo social como uma existência da dependência do homem, conforme afirmou Moita Lopes (1994). Ele considera que os fenômenos linguísticos não podem ser separados das dinâmicas sociais

e culturais, e que é necessário analisar as práticas de linguagem como práticas sociais, carregadas de significado e poder.

Interessa à pesquisa interpretativista o aspecto particular, ou melhor, a subjetividade, pois os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem acabam os constituindo. Essa pesquisa trona-se importante por eu estar desbravando o CCLPEMSE e como ele chega até o(a) professor(a).

A pesquisa interpretativista proposta pelo estudioso é, portanto, uma abordagem que busca entender a complexidade dos fenômenos sociais e linguísticos a partir das perspectivas e experiências dos participantes, valorizando a construção de significados em contextos específicos e promovendo uma análise crítica e reflexiva do papel do pesquisador na produção do conhecimento.

Essa perspectiva se alinha à construção do Percurso Didático potencialmente decolonial para que os(as) professores(as) possam aplicar em sala de aula através do letramento literário.

Considerando o percurso exposto até esse momento, organizei este trabalho em cinco capítulos:

- No Capítulo I "*Início da Caminhada*" faço uma introdução do trabalho que será desenvolvido ao longo do texto, apresentando o objeto de estudo, a justificativa de sua escolha, o desenho dos objetivos (Geral e Específicos), as questões suleadoras e os procedimentos metodológicos que guiam o estudo. Essa abertura é fundamental para o(a) leitor(a) compreender a motivação, o pesquisador e o foco da sua pesquisa.
- No Capítulo II "*Linguística Aplicada e Decolonialidade: fundamentos históricos, (In) disciplinaridade e Perspectivas Suleadas*" fiz um percurso histórico da Linguística Aplicada, mostrando as mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo até chegar à abordagem (in) disciplinar, a qual possibilita que novos olhares sejam inseridos nos estudos dessa área, incluindo a questão da decolonialidade, contestando as estruturas hegemônicas e lançando luz para as vozes silenciadas. Além disso, foi feita uma breve análise do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe à luz da Linguística Aplicada e da decolonialidade. Para isso recorri a reflexões de Pennycook (2006), Moita Lopes (2009), Kleiman (2013), Matos; Silva Junior (2019, 2024), Santos (2019), Andrade (2022), entre outros(as) estudiosos(as).

- No Capítulo III "*A Interculturalidade e a Decolonialidade como Práxis no Ensino de Língua Portuguesa e no Letramento Literário*" trouxe uma abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil por saber que a linguagem é um mecanismo da colonialidade, evidenciando a imposição do português no Brasil Colônia e a marginalização das línguas e culturas indígenas e africanas. Assim, destaquei três tipos de colonialidades: do poder, do saber e do ser que colaboram com esse percurso de marginalização de outros saberes. Em seguida, salientei o quanto o letramento literário pode ser um meio que descoloniza o currículo ao incluir vozes outras no espaço escolar, rompendo essa hegemonia. Além disso, destaco a interculturalidade como um mecanismo antirracista e igualitário capaz de promover a empatia e a desconstrução de conceitos ao ter acesso a outras culturas. O Capítulo se encerra com uma análise do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe à luz das teorias que o embasam. Recorri aos pensamentos de Roque-Faria (2020), Quijano (2000), Castro-Gomez (2005), Maldonado-Torres (2007, 2008), Candau (2010), Cosson (2011), Gomes (2012), Wash (2019), Mendes (2022) Landulfo (2022), entre outros(as).
- No Capítulo IV "U*m currículo decolonial é possível?*" apontei como o currículo é um mecanismo de poder, saber e identidade, construindo um percurso sobre sua teorização à luz de Silva (2016), destacando a perspectiva decolonial a partir das teorias pós-críticas por desconstruir narrativas hegemônicas, problematizando a diferença e questionando o cânone ocidental. Além disso, evidencio como a BNCC se afasta de uma visão puramente técnica e compreende a língua como fenômeno cultural, histórico e social, reconhecendo a língua como meio de construção de identidades, incluindo literaturas diversas. Mas esse posicionamento logo é desconstruído quando analiso o modo como as competências e habilidades são construídas, pois há uma preocupação com as avaliações de larga escala (SAEB, ENEM). Como a BNCC serve de referência para a construção dos currículos das redes estaduais, federais e municipais, fiz um estudo do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe que aponta a formação de sujeitos plurais, assegurando o direito às línguas maternas de comunidades tradicionais. Adentrando ainda mais nas nuances do currículo, percebi que a perspectiva decolonial estava evidenciada quando havia menções de obras de escritores(as) negros(as) à luz do letramento literário. Para construir este capítulo recorri à BNCC e ao Currículo do Ensino Médio de Sergipe, além de Silva (2016).
- No Capítulo V "*Uma caminhada potencialmente decolonial no ensino de língua portuguesa*" construí um Percurso Didático para que professores(as) de Língua

Portuguesa do Ensino Médio possam concretizar a perspectiva decolonial evidenciada no currículo. Para isso, recorri a reflexões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) por criar a ideia de sequência didática e de Matos (2014) por construir uma unidade didática. Essas reflexões serviram de base para a construção da arquitetura da minha proposta de Percurso Didático, pois não adianta só mencionar em documentos legais, como o currículo, é preciso instruir o(a) educador(a) de como ele deve construir uma aula na perspectiva decolonial com eficácia. À luz do letramento literário (Cosson, 2011) e do Modelo Cultural de Leitura (Gomes, 2012), elaborei três percursos didáticos a partir de contos de escritoras negras Conceição Evaristo (Brasil), Dina Salústio (Cabo Verde) e Taylane Cruz (Sergipe). Cada proposta de percurso está relacionada a uma série do Ensino Médio.

CAPÍTULO II - • LINGUÍSTICA APLICADA E DECOLONIALIDADE: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, (IN)DISCIPLINARIDADE E PERSPECTIVAS SULEADAS

> Atravessar fronteiras no campo do conhecimento, assim como na vida, é expor-se a riscos. Mas um desafio que se deve encarar com humildade e com a alegria de quem quer entender o outro em sua perspectiva. A posição na fronteira é sempre perigosa, já que quem está além da fronteira é aquele que vai se apropriar de nosso conhecimento, vai falseá-lo ou usá-lo incorretamente. Mas ele pode ser também aquele que vai nos fazer refletir, pensar de outra forma ou ver o mundo com um outro olhar. (Moita Lopes, 2009, p. 12)

Este capítulo oferece uma análise sobre a origem, a evolução interdisciplinar e a crescente importância da decolonialidade na área da Linguística Aplicada. Inicialmente, há uma abordagem sobre a origem da LA no final do século XIX e início do século XX, destacando seu surgimento como uma resposta à necessidade de métodos mais eficazes para o ensino de línguas estrangeiras. Com o tempo, a disciplina expandiu seu escopo para abranger uma variedade de áreas, como tradução, análise de discurso e linguagem no ambiente de trabalho. Em seguida, há uma explanação sobre a noção de "linguística aplicada (in) disciplinar", que questiona as fronteiras tradicionais entre disciplinas e defende uma abordagem mais transdisciplinar. Destaco a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos locais e as perspectivas não hegemônicas na pesquisa e na prática da LA, visando uma compreensão mais ampla e inclusiva dos fenômenos linguísticos e educacionais. Além disso, há uma exploração do conceito emergente de decolonialidade na LA, que busca desafiar as estruturas de poder e as narrativas coloniais presentes na teoria e na prática linguística. Enfatizo a necessidade de descolonizar o conhecimento linguístico, promovendo uma epistemologia do Sul global que reconheça e valorize os saberes e as vozes marginalizadas. Por fim, há uma análise da parte introdutória do CCLPEMSE. Os estudos são embasados nas teorias de Moita Lopes (2009), Menezes & Silva & Gomes (2009), Silva Júnior; Matos (2019), Matos (2020) Santos (2019), Kleiman (2013), hooks (2013), Gonzalez (1988), Fanon (2008) e outros.

2.1- A Origem da Linguística Aplicada

Tradicionalmente, a Linguística Aplicada (LA) foi concebida como o campo responsável por aplicar conhecimentos linguísticos teóricos a problemas práticos de linguagem. No entanto, abordagens mais recentes, alinhadas a perspectivas críticas e

decoloniais, entendem a LA como um campo que compreende a linguagem como prática social, situada e comprometida com a transformação de realidades. A origem da LA é complexa e multifacetada, envolvendo contribuições de diversas áreas e teorias linguísticas ao longo do tempo.

De acordo com Menezes & Silva & Gomes (2009), a primeira manifestação da LA aconteceu na Universidade de Michigan, em 1946, através da realização do primeiro curso independente de LA ministrado pelos professores Charles Fries e Robert Lado. Em 1956, há a institucionalização da LA com a fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburgh, mas a consolidação da disciplina, como um campo acadêmico distinto, ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, com a fundação de associações, a criação de programas de graduação e a publicação de trabalhos acadêmicos específicos na área. Dentre as fundações, destacamos o surgimento da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), a qual buscou institucionalizar a LA como ciência autônoma, firmando-se, assim, como área independente da Linguística e não uma mera aplicação da mesma. (Sousa; Andrade, 2016). Desde então, a Linguística Aplicada continuou a se desenvolver e a abranger uma ampla variedade de contextos aplicados, incluindo ensino de línguas, tradução, análise do discurso, entre outros.

Menezes & Silva & Gomes (2009, p.4) destacam a expansão da LA da seguinte maneira:

> A LA se expandiu na segunda metade do século passado, tanto no exterior como no Brasil, com a criação, de norte ao sul do país, de muitas linhas de pesquisa, programas de pós-graduação ou área de concentração em LA. Alguns marcos dessa expansão são: (1) a criação, em 1970, do Programa de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, posteriormente Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), com a criação do doutorado em 1980, conforme informações na página na web do programa. Na década de 80, o programa lançou a revista D.E.L.T.A (Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicados), embora com foco maior na lingüística; e (2) a criação do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas e seu periódico Trabalhos em Lingüística Aplicada (CUNHA, 2003; CAVALCANTI, 2004). Esses dois programas de pós-graduação foram responsáveis pela formação de lingüistas aplicados de vários estados brasileiros e pela disseminação da pesquisa em conjunto com a produção de muitos outros programas brasileiros que criaram áreas de concentração em LA como a UFMG, por exemplo, ou muitos outros programas em Letras ou Lingüística que abriram linhas de pesquisa nessa vertente. (3) Outro marco é a criação da ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil) em 1990.

Percebo que a LA aqui no Brasil iniciou com mais intensidade no campo da Pós-Graduação através dos Programas de Pós-Graduações criados em algumas instituições de

ensino superior do nosso país, recebendo influência internacional. Enquanto isso, na Graduação, não percebia a mesma intensidade, pois somente em 2004 é que a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) abriu concurso para a contratação de professor para atuar em LA na Graduação e assim o seu conceito continua atrelado ao ensino e aprendizagem. Mas alguns questionamentos eram feitos pois alguns estudiosos não conseguiam compreender o campo de atuação da LA, logo, havia uma confusão como sendo a LA uma aplicação de linguística. Nesse sentido, Moita Lopes (2009 apud Widdowson 1979a/1977, p. 235) destaca a distinção entre LA e aplicação de linguística:

> É uma suposição comum entre professores de línguas [como resultado das percepções de linguistas, preferiria acrescentar] que sua área deva ser de algum modo definida por referência a modelos de descrição linguística criados por linguistas. [...] Essa mesma suposição domina a linguística aplicada. O próprio nome é uma proclamação de dependência. Bem, não tenho nada contra linguistas. Alguns de meus melhores amigos são linguistas etc. Mas acho que devemos ter cuidado com sua influência [...] E quero sugerir que a própria linguística aplicada como um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas deva procurar um modelo que sirva seu propósito.

Diante desse pensamento, percebo a necessidade de construir uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística. É preciso criar uma autonomia da LA, livrando-se da hegemonia da linguística e negar as conotações do seu próprio nome. Essa é a primeira virada da LA apontada por Moita Lopes (2009). Ele destaca que a LA é uma área de mediação entre teoria Linguística e ensino de línguas, possibilitando que outras áreas do conhecimento sejam mobilizadas, construindo um percurso interdisciplinar.

Historicamente, a LA esteve fortemente centralizada no ensino e aprendizagem de inglês, tanto internacionalmente quanto no Brasil. Embora esse foco ainda seja significativo, na contemporaneidade tem havido uma ampliação importante para outras línguas espanhol, francês, libras, línguas indígenas e até português como L2.

Esse pensamento é corroborado por Moita Lopes (2009, pg. 7) quando afirma:

> (...) no bojo da importância que o inglês teve no tempo da Guerra Fria e que é ainda mais evidente hoje, em tempos de globalização, transformou-se para muitos linguistas aplicados de países centrais (notadamente, estadunidenses e ingleses) em um modo de vida, ou seja, uma maneira de vender suas teorias, seus livros e métodos de ensino de Inglês: um grande negócio, sem nenhuma preocupação com as práticas e as vidas locais. Teorizações sobre práticas de ensinar e aprender Inglês e de influenciar políticas públicas locais colonizaram e continuam a colonizar o mundo como um novo evangelho, por assim dizer, principalmente devido aos interesses mercantilistas que subjazem em tal língua. (...)

Os estudos dentro da LA vão evoluindo e começam a surgir a criação dos Programas de Pós-Graduações voltados à LA, introduzindo, aqui no Brasil, disciplinas de LA nos currículos de cursos de Graduação, exigindo a realização de concurso público para a cadeira. Assim, a LA foi se desenhando dentro do nosso país e começam a surgir a publicação de artigos e livros específicos de LA, muitas vezes em revistas científicas e editoras especializadas, ajudando a consolidar a presença da LA no cenário acadêmico brasileiro. Como também, a realização de pesquisas aplicadas e projetos práticos em diversos contextos, como ensino de línguas, tradução, entre outros, contribuindo para mostrar a relevância da LA nas questões de linguagem situadas socialmente. Ainda acrescento as mudanças políticas educacionais ocorridas em nosso país, possibilitando que novos métodos de ensino de línguas estrangeiras pudessem ser inseridos nas salas de aula. A LA vai se solidificando em cada região de nosso país. É criada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), desempenhando um papel crucial para a disseminação da LA no país e para a divulgação dos resultados de pesquisas realizadas à luz da LA através de apresentações em encontros acadêmicos, congressos e eventos que permitem a troca de conhecimentos e experiências entre pesquisadores e profissionais da LA. Ainda destaco a Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) como um suporte de publicação das pesquisas realizadas na área de LA.

Esses fatores, entre outros, contribuíram para o estabelecimento e desenvolvimento da Linguística Aplicada no Brasil, tornando-a uma disciplina reconhecida e respeitada no contexto acadêmico e profissional brasileiro.

Rocha & Daher (2015 *apud* MAINGUENEAU 1996) trazem um olhar do pensador francês a respeito da LA, destacando três características que diferenciam a LA da linguística e ainda acrescentam mais duas: (i) a linguística aplicada responde a uma demanda social; (ii) a linguística aplicada faz empréstimos a diferentes domínios científicos e técnicos; (iii) a linguística aplicada é avaliada por seus resultados. (iv) a linguística aplicada se volta prioritariamente para o ensino / aprendizagem de línguas; (v) a linguística aplicada encontra suas bases teóricas na pesquisa linguística.

A primeira característica corresponde ao caráter da LA responder a uma demanda social, pois existem problemas sociais que demandam uma solução, logo, a LA tem uma parcela de contribuição a oferecer. Sendo assim, é preciso pensar no sujeito que formula a demanda, de onde ele vem? Além disso, há uma outra questão que deve ser analisada a partir desse sujeito que formula uma demanda, visto que, ele, às vezes, pode evidenciar uma demanda social muito singular, ou seja, uma demanda que não tenha tanta

abrangência social. Ainda é necessário observar qual o lugar ocupado pelos "problemas da vida real" no desenvolvimento da ciência linguística.

A segunda característica destaca os empréstimos a diferentes domínios científicos e técnicos. Esses empréstimos são vistos como positivos, porque a LA expande seu campo de atuação. O universo interdisciplinar percorrido pela LA a faz mais potente. Cabe salientar que esse olhar interdisciplinar também estava inserido na obra do linguista Ferdinand Saussure "*Curso de Linguística Geral*" (2006) quando afirmara que a Linguística tinha relações estreitas com outras ciências, tomando dados emprestados ou fornecendo-os para elas.

A terceira característica aponta para a avaliação da LA a partir dos seus resultados, porém esses resultados dependem de quatro situações, conforme Rocha & Daher (2015, pg. 121) destacam:

> (...) (i) a demanda é formulada por alguém que ocupa uma posição superior na hierarquia do universo a ser investigado (empresa, hospital, escola, etc.); (ii) a demanda é formulada pelo próprio pesquisador em função de objetivos próprios de pesquisa; (iii) a demanda é formulada pelo próprio pesquisador em função de objetivos que ele atribui a um dado coletivo; (iv) a demanda é formulada por um coletivo que não ocupa nenhuma situação privilegiada na hierarquia institucional.

Ainda há um desafio para que os resultados alcançados sejam compartilhados com a comunidade envolvida, isso se deve, muita das vezes, à falta de oportunidades dada ao pesquisador para que tal ação aconteça e assim a LA possa ser avaliada a partir desses resultados. É preciso tornar público os resultados das pesquisas realizadas na Graduação e cursos de Pós-Graduações.

A quarta característica destaca a prioridade da LA sobre o ensino e aprendizagem de línguas ainda com força no desenvolvimento das pesquisas apresentadas no IX e X Congressos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) em 2011 e 2013, respectivamente. Esse interesse é o marco inicial da LA quando a disciplina foi ofertada na Universidade de Michigan em 1940.

A quinta característica afirma que a LA é um lócus de atualização de saberes produzidos pela linguística, ou seja, a LA tem um direcionamento que vai no sentido oposto da linguística, pois esta está centrada na teoria enquanto aquela representa uma relação entre teoria e prática social. Sendo assim, a LA ocupa um espaço tão bem sólido quanto à linguística. Não pode haver um olhar de inferioridade e nem tão pouco de superioridade, mas de uma complementariedade de ambas as vertentes.

Nesse sentido, Rocha & Daher (2015, pg. 132) ressaltam

> Ao invés de disciplinas antípodas, pensaríamos, antes, em disciplinas que manteriam distâncias graduáveis, contínuas, possuindo cada uma delas uma maior afinidade com um determinado modelo de ciência: o que entendemos por linguística aplicada se aproximaria mais de um fazer científico que abre espaço para a indeterminação, tendo em vista que, pelo investimento que faz na presença do social para caracterizar as práticas de linguagem, teria uma maior aversão a realidades dicotômicas, ao passo que a linguística dita teórica, mais voltada para uma perspectiva disciplinar e menos (ou nada) interessada na relação com o social, estaria mais próxima a um modelo determinista, fomentando uma concepção de ciência que investe nas polaridades.

Com o passar do tempo a LA vai ampliando o seu campo de atuação, trazendo para seu corpo novas temáticas e olhares, saindo do eixo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, passando para o campo do ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais, tais como a mídia. Essa mudança Moita Lopes (2009, p.18) vai apontar como a segunda virada da LA e assim diz

> Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana.

Dentro dessa nova perspectiva, a LA passou a ser vista como indisciplinar. No próximo tópico, farei uma abordagem sobre esse olhar indisciplinar da LA.

2.2 A Linguística Aplicada (In) disciplinar

A ampliação do campo de atuação da LA é motivo de alegria para os(as) linguistas aplicados(as), pois sua ampliação vem ocorrendo desde a década de 80 quando as pesquisas começaram a tomar novos rumos. Esse avanço caracteriza a LA como uma (in) disciplina, sem limites rígidos, híbrida e heterogênea, se constituindo como interdisciplinar/transdisciplinar, como afirma Moita Lopes (2009). Dentro dessa perspectiva, Smith (2000 apud Rocha & Daher 2015 p. 118) corrobora com esse pensamento destacando que o linguista aplicado é um mediador entre prática e uma variedade de possíveis fontes disciplinares, sem que a prioridade seja necessariamente dada à linguística.

Moita Lopes (2009, pg. 9) nos diz:

> (...) Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (...).

Nesse sentido, vale destacar a análise que Rocha & Daher (2015) e Menezes & Silva & Gomes (2009) fizeram nos anais dos IX e X Congressos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e em periódicos internacionais e brasileiros, respectivamente, evidenciando o olhar interdisciplinar da LA, mesmo que ocorra uma predominância da investigação do ensino/aprendizagem de línguas, mas a LA não pode isolar das demandas sociais que surgem e que são necessárias para amplitude dos seus estudos.

> É preciso que o linguista aplicado esteja conectado com o sentimento social. Sem essa conexão haverá o complexo de inferioridade como afirma Adler. É preciso que a LA encontre seus pontos de autocentramento, assim como as insuficiências do modo como vem lidando com a dimensão social das práticas linguageiras. (Rocha & Daher. 2015, p. 136)

Assim, o(a) linguista aplicado(a) assume um papel de linguista social, podendo mapear um social que se deixará aprender por meio da qualidade das trocas verbais que se atualizam e pelo modo como será capaz de lê-las. Tal entrelaçamento revela o olhar transgressor da LA, possibilitando um novo conjunto de questões e interesses, tais como: identidade, sexualidade, racismo, homofobia que até então não tinham sido consideradas como de interesse da LA.

Moita Lopes (2009, p. 11), a partir de uma reflexão sobre a expansão do campo de atuação da LA, destaca algumas características de uma LA Indisciplinar. O primeiro destaque volta-se ao sujeito da LA, pois, tradicionalmente, tem sido um ser sem gênero, raça e sexualidade, ou quando tem a posição é tão fixa que não consegue escapar. O sujeito da LA deve ser compreendido como um lugar de construção da vida social, ou seja, de sua constituição enquanto tal através do seu contato com as práticas discursivas circulantes ao seu redor, podendo modificá-las no aqui e agora. Nesse sentido, a produção de conhecimento precisa seguir uma lógica antiobjetivista e antipositivista, preocupando-se com uma inteligibilidade sobre a questão que estou estudando. Assim, não haverá uma separação entre política e pesquisa, visto que, precisa "pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política, dando voz a quem não tem" (Moita Lopes, 2009, p. 22). Essa produção de conhecimento deve seguir princípios de natureza ética, porque não serão todos os saberes validados, devido haver uma lógica de validação de

saberes a partir do que é apresentado no espaço escolar/acadêmico. Sendo assim, sigo uma lógica que pode aceitar ou recursar os significados produzidos. Esse posicionamento coloca a LA em uma zona de fronteira de conhecimento perigosa, mas a maneira como as pesquisas são realizadas conduz para uma reflexão de como pensar e ver o mundo de uma outra maneira, inserindo os sujeitos invisibilizados na sociedade. O perigo deve-se ao modo como uma parcela da sociedade vê o mundo, construindo narrativas de que o/a educador(a) está doutrinando os/as aprendizes para serem antirracista, feminista etc.

Diante desses diversos olhares, percebo que a ampliação do campo de atuação da LA deve-se à consolidação de seu arcabouço teórico e do seu diálogo com o contexto social contemporâneo, não se limitando apenas ao estudo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ou materna, rompendo fronteiras e construindo pontes que conduzirão os(as) linguistas aplicados(as) a novas descobertas, fortalecendo os estudos da linguagem.

De acordo com Kleiman (2013) essa natureza trans da LA se distancia da Linguística e se aproxima dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais. Essa ampliação de novos horizontes cria possibilidades de inserir novas vozes, oportunizando que aqueles sujeitos marginalizados sejam ouvidos.

Pennycook (2006, pg. 82) afirma

> (...) A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é "pós"; é pensada para a ação e a mudança.

Essa transgressividade possibilita que novas epistemologias sejam evidenciadas através de ações efetivas e mudanças necessárias. Nesse percurso de transformação a LA abre-se para questões relacionadas ao discurso, identidades, etnia, sexualidade e gênero, migrações, empoderamento, letramento, como afirma Kleiman (2019).

Vale ressaltar que desde a década de 1990 os estudos desenvolvidos no campo da LA no Brasil vêm fazendo diálogos com outras áreas, buscando evidenciar outras vozes que não têm o mesmo lugar de espaço que as vozes eurocêntricas, devido à epistemologia da colonialidade. Nesse sentido, a estudiosa, anteriormente citada, se posiciona "venho trazer outras vozes latino-americanas, a fim de "sulear" (orientar para o Sul) o debate e

questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa" (Kleiman, 2013, p. 40).

Segundo Campos (2021, p. 38)

> (...) É notável, por exemplo, a presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da cominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento.

Esse jogo de oposição nos mostra como o Norte está sempre posto em um lugar de positividade enquanto o Sul não desfruta de tal prestígio, por isso que é de fundamental importância trazer à baila as vozes do Sul para que esse cenário possa ser mudado. Assim, iniciarão novas perspectivas de olhar o mundo e de construir o amanhã, mais equitativo e plural.

Essa posição do Norte é bem definida na orientação dada pela bússola, aparelho usado pelos navegadores, cuja orientação é feita pela agulha magnética, a qual sempre aponta para o Norte. Essa localização espacial deve-se aos pontos cardeais Norte, Sul, Leste e Oeste que constam na Rosa dos Ventos.[3]

Saindo do campo cartográfico, é perceptível que no campo linguístico o termo Norte e seus derivados tomaram outros sentidos a depender do contexto, expressando uma semântica que vai além das questões espaciais, como é o caso da expressão "As questões norteadoras desta pesquisa estão bem definidas", referindo-se às perguntas que orientarão a pesquisa. Um outro caso é a expressão "É preciso dar um norte na vida", ou seja, dar um direcionamento. Além desses exemplos, existem outros que seguem a mesma referência como a indicada pela bússola. Para Silva Junior (2023, p. 92) tanto nestes casos quanto na orientação da bússola "o Norte é concebido como principal referencial, sinônimo de guia, de direção, rumo certo e até mesmo, no sentido figurado, de certa direção de pensamento ou moral".

Ainda é possível encontrar situações que colocam a direção Norte e Sul em outras realidades, expressando múltiplas vertentes, tais como:

[3] A Rosa dos Ventos é uma figura que representa graficamente os principais pontos de orientação na superfície terrestre, trazendo a indicação dos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais. Ela foi incorporada aos mapas e também à bússola, tornando-se assim um importante instrumento para a navegação, para indicar a posição de um objeto ou pessoa em relação a outro e também para nos deslocarmos no espaço. https://www.graxaim.site/artigos/rosa-dos-ventos. Acesso em 22/04/24

1- Divisão Geográfica do Brasil – a região Nordeste é vista como inferior, devido aos problemas socioeconômicos que enfrenta ao longo de décadas. Enquanto as regiões Sudeste e Sul são consideradas evoluídas por terem uma economia pujante;

2- A Organização da Cidade – Aracaju e Maceió, capitais de dois estados nordestinos, Sergipe e Alagoas, respectivamente, são compostas por bairros localizados na zona Norte, região marginalizada por ser composta por áreas periféricas e a zona Sul, composta pela elite. Essa construção de sentido é vista no modo como ocorre a limpeza e o planejamento urbano. Só não podemos afirmar que na zona Norte não é possível encontrar elite e na zona Sul comunidades marginalizadas, porque ambas convivem com essa dicotomia.

De acordo com Silva Junior (2022, p. 340)

> faz-se necessário problematizar essas questões e compreender que a naturalização dessas convenções representa uma relação de poder na qual o Norte assume um lugar de privilégio, atenção e referência, e que essa hierarquização foi construída ao longo da história, influenciando, diretamente, na forma como enxergamos o mundo e suas complexidades até hoje.

Freire (1997, p.12), em sua obra "*Pedagogia da Esperança*" faz referência ao "Sul" e ao "Suleá-los", quando trata de sua relação com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), afirmando:

> (...) apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o "Sul" que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivesse o poder de "suleá-los".

Cabe salientar que o educador brasileiro alfabetizava os adultos a partir do conhecimento que os mesmos detinham. Essa atitude representa a concretização do sulear, pois o conhecimento é produzido a partir do já existente, ou seja, a partir dos saberes construídos ao longo da vida dos seus estudantes adultos e não de um parâmetro engessado, como é o caso de alguns livros didáticos. Nesse sentido, o Sul torna-se o fio condutor. Ainda tenho muito a aprender com esse patrono da educação brasileira.

Continuando olhando para o Sul, encontro a arte do artista uruguaio Joaquín Torres Garcia, denominada por "*América Invertida*". Essa arte foi criada em 1943 e traz uma reflexão sobre o modo como o Norte detém a hegemonia de poder e do saber, colocando em evidência o Sul para que este conteste sua posição de dependência, valorize seu legado, resgate a arte e cultura de seu povo. Assim, os saberes, outrora

marginalizados, passam a ter visibilidade, a serem inseridos em outros espaços sociais, a escola.

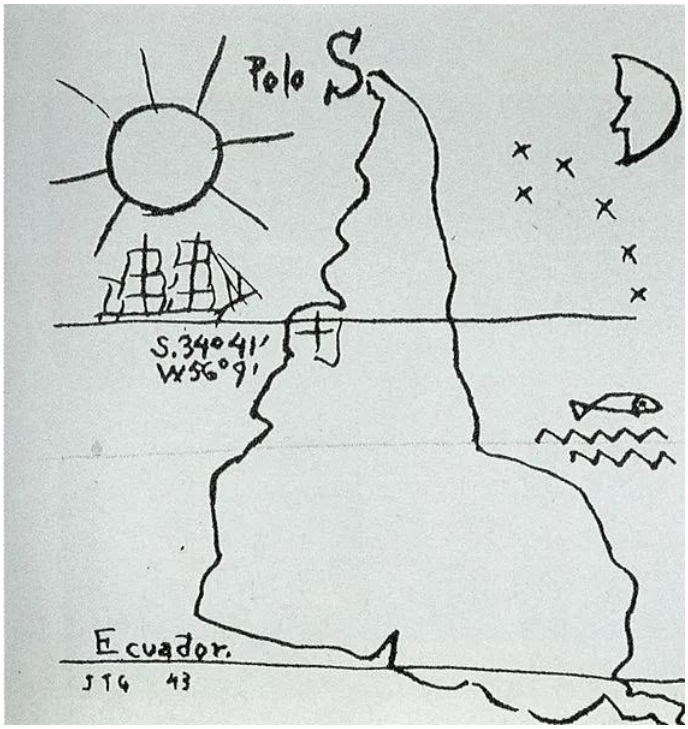


Figura 1 - América Invertida, 1943 – Joaquín Torres Garcia.

Ao fixar o olhar na imagem da "América Invertida", percebo a rejeição da colonialidade como referência da construção do conhecimento; a influência socioeconômica, política e cultural da Europa e da América do Norte na América Latina; a possibilidade de haver a construção de novas perspectivas de mundo, as quais serão mais plurais e representativas e a inserção daqueles e daquelas que até então eram invisibilizados e tidos como seres sem conhecimento, sentimento. Sendo assim, Torres Garcia (1941 apud Secreto 2021, p. 1)[4] afirma

> Tenho dito Escola do Sul porque, na realidade, nosso Norte é o Sul. Não deve haver Norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora colocamos o mapa ao contrário, e então já temos uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, a partir de agora, prologando-se, assinala insistentemente o Sul, nosso Norte.

Diante dessa afirmação, percebo que o Norte para Torres Garcia ainda é uma referência de direcionamento. Logo, Silva Junior (2023, pg. 99) diz que "seria mais coerente dizer que **nosso referencial, direção, guia, rumo, destino, meta é o sul**. Assim,

[4] Disponível em: http://gafar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2021/05/Ver%C3%B3nica-Optativa-2021_1.pdf. Acesso em: 16 de janeiro de 2025.

não haveria um esforço da conotação ideológica do vocábulo “norte”.” Logo, penso que cabe a nós, pesquisadores(as) da atualidade, fazermos essa correção e afirmarmos que o Sul seja a nossa bússola.

As vozes vindas de outros lugares acabam reforçando a ideia do “paradigma outro” (Mignolo, 2003), cuja concepção está centrada na resistência à colonialidade, através da união de diferentes saberes que ao longo da história eram invisibilizados/discriminados por não serem considerados como saberes legítimos pelo fato de advirem de uma camada social que fica à margem da sociedade, logo, estão à margem das produções epistemológicas.

Nesse sentido, evidencio o que Veronelli (2015) irá denominar de “giro decolonial”, sem negar as contribuições que a modernidade eurocêntrica trouxe à história da humanidade, mas construindo novas perspectivas epistêmicas que foram subalternizadas pela colonialidade. Assim, a estudiosa define “a colonialidade não se refere somente à classificação racial, mas a um fenômeno integral e global, enquanto a distribuição das hierarquias, lugares e papéis sociais é racializada e geograficamente diferenciada” (Veronelli, 2013, pg. 39).

É necessário sulear a discussão, construindo espaços para que as vozes do sul possam ser manifestadas, mas não somente o ato de falar e sim o de serem ouvidas por outros sujeitos capazes de (re)significá-las dentro de seus núcleos de estudos, adentrando não somente no universo acadêmico (Universidade) e sim ao da escola que oferta a educação básica, pois este é o lugar responsável por construir saberes tanto em crianças quanto jovens. Dentro dessa perspectiva, Silva Junior; Matos (2019, p. 105) vão afirmar que “é fundamental que práticas decoloniais permeiem os diversos âmbitos sociais, dentre eles, o contexto, escolar.”.

Assim, esses pesquisadores, desde 2019, estão desenvolvendo o conceito de Linguística Aplicada Suleada a partir da valorização do *falar com* que possibilita uma aproximação e uma horizontalidade das Vozes do Sul. Nesse sentido, afirmam

> (...) chegamos ao que propomos como uma Linguística Aplicada Suleada, não como uma vertente outra de LA, mas como uma articulação de alternativas para uma educação linguística e uma agenda de pesquisa e ação desde/com as Vozes do Sul e preocupada em como suas ontoepistemologias produzem efeitos nos diversos contextos em que a linguagem é central, seja do ponto de vista epistemológico, evidenciando saberes produzidos e experienciados no Sul, às margens do que é convencionado como Norte/Centro, seja em seu caráter metodológico e em sua práxis, possibilitando estratégias outras de

> escuta sensível, de produção de materiais para ensino e pesquisa, de geração e compreensão de informações e de confluências de conhecimentos. (Matos; Silva Junior, 2024, p. 193-194)

Esse olhar acaba oportunizando que as vozes marginalizadas sejam trazidas para o eixo central, construindo novas epistemes, porque a sua fundamentação tem como base, principalmente, as epistemes do Sul, como os estudiosos em questão afirmam:

> reiteramos que a Linguística Aplicada Suleada fundamenta suas epistemes, principalmente, a partir do Sul, tanto nos referenciais que escolhe, trazendo vozes dissidentes e que circulam para além da academia, quanto na maneira horizontal, confluente e interseccional com a qual promove o envolvimento em suas pesquisas e práticas pedagógicas, respeitando as realidades locais, combatendo preconceitos e confirmando seu comprometimento com as Vozes do Sul, pois elas existem e são valiosas para nós. (Matos; Silva Junior, 2024, p. 193-194)

Essas Vozes do Sul precisam estar presentes no espaço escolar. Sendo assim, no próximo tópico, desbravarei o universo do conceito de decolonialidade para compreender como ele é necessário ser usado nas práticas pedagógicas do(a) professor(a) de Língua Portuguesa.

2.3 – Decolonialidade: um olhar necessário para o ensino de Língua Portuguesa

O capitalismo é uma doença que vai corroendo as paredes sociais a ponto de destruí-las. Essa destruição conduz o indivíduo a um processo de submissão no qual ele será sempre refém do capital. Esse processo é tão visível no espaço escolar desde a elaboração das leis até o desenvolvimento das aulas. É preciso que nós, educadores(as) e pesquisadores(as) do campo educacional, tenhamos essa percepção para que assim seja construída uma barreira de resistência e não uma valorização de tal instrumento.

Desde o início da colonização do nosso país, há a percepção de como o colonialismo, ou melhor, o colonizador, em sua versão capitalista, se apoderou das culturas e recursos materiais de modo usurpador, conduzindo seres humanos a um lugar social de marginalização, basta olhar para os povos originários e os africanos, os quais foram colocados em situações desumanas. Esse comportamento ainda se encontra vigente em nossa sociedade.

No processo de dominação entre a Europa e o europeu foram criadas novas identidades geoculturais, mas para isso acontecer eram realizados três procedimentos: o primeiro foi a expropriação das populações colonizadas; segundo a repressão das formas

de produção do conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade e o terceiro procedimento foi obrigar os colonizados a aprenderem a cultura dos dominadores, incluindo a língua e os dogmas religiosos. (Quijano, 2005, pg. 111).

Antes de continuar a discussão, é preciso fazer uma diferenciação entre colonialismo e colonialidade, pois são termos recorrentes em estudos decoloniais. De acordo com Matos (2020, p. 95-96) a definição ocorre da seguinte maneira:

> O colonialismo é compreendido como um evento histórico, referindo-se ao controle imposto por autoridades políticas em territórios invadidos, instaurando um processo colonial. É possível indicar seu início e fim no Brasil, esse período foi do século XVI ao XIX. Já a colonialidade tem caráter mais duradouro e é forjada a partir do colonialismo, como resultado de manutenção da imposição do poder e da dominação colonial, que consegue atingir diversas esferas, dentre elas, as estruturas subjetivas de um povo.

Essa colonialidade do saber é uma das barreiras para que outros saberes sejam evidenciados. Falaremos sobre ela no capítulo 3. Cabe salientar que a nossa perspectiva de conhecimento é eurocêntrica, devido ao modo como o colonizador europeu foi inserindo suas identidades geoculturais. Nessa linha de pensamento, Quijano (2005, pg. 110) afirma "(...) como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento". Mas é preciso criar meios que essa hegemonia do saber dê espaço para outros saberes de povos marginalizados na sociedade contemporânea a serem ouvidos com o intuito de dar visibilidade às Epistemologias do Sul. Nesse sentido, Santos (2019, p. 300) afirma que

> (...) as Epistemologias do Sul se referem à produção e validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que sistematicamente têm sofrido a injustiça, a opressão e a destruição causada pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. (...) é um **Sul epistemológico**, **não geográfico**, composto por muitos suis epistemológicos que têm em comum o fato de serem saberes nascidos nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Produzem-se onde quer que essas lutas aconteçam, tanto no Norte quanto no Sul geográfico. (destaque nosso)

Sendo assim, as Epistemologias do Sul vão estar relacionadas com os saberes que surgem das lutas sociais e políticas, ou seja, não é possível separar essas Epistemologias dessas lutas. Mas será que as Epistemologias do Sul estão no espaço escolar? Se elas não estão, por que isso não acontece? Como o currículo escolar, em especial o de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pode ser um meio para outorgar a presença dessas epistemologias no espaço escolar?

A partir do momento que as Epistemologias do Sul vão sendo visibilizadas há uma postura de desafiar as epistemologias dominantes. Essa ação é apontada por Santos (2019, p. 302) em dois níveis: a identificação e discussão da validez dos conhecimentos e dos saberes que não são reconhecidos como tais pelas epistemologias dominantes. Para tornar esses conhecimentos e saberes reconhecidos é preciso dar visibilidade aos sujeitos que os produzem, ou seja, tornar os sujeitos ausentes em sujeitos presentes. Este processo é denominado pelo estudioso de sociologia das ausências.

Trazendo esse pensamento para a constituição do currículo escolar é oportuno afirmar que as Epistemologias do Sul só se farão presentes no espaço escolar quando ocorrer um rompimento com o modelo hegemônico de elaboração de currículo e quando os pesquisadores da área da educação começarem a enxergar e ouvir as vozes do sul. Nesse instante, há uma aproximação com novos olhares e novas perspectivas de construção de saberes. Mas cabe apontar que essa mudança deve iniciar na formação dos professores para que os mesmos comecem a refletir sobre a realidade posta e aquela que deveria ser mais humanizada.

O meu intuito aqui não é substituir as Epistemologias do Norte pelas Epistemologias do Sul, mas mostrar que assim como aquelas essas devem ter a mesma visibilidade para que seus sujeitos não fiquem à margem e sim no mesmo lugar de destaque dos sujeitos do norte, cruzar a linha abissal, mundo ocidental de um lado e os "outros" do outro lado. Assim, Santos (2019, pg. 309) vai nos dizer que esse processo só acontecerá quando conseguimos

> Identificar a existência da linha abissal é o impulso fundante das Epistemologias do Sul e da descolonização do conhecimento ao qual aspiram. Identificar a linha abissal é o primeiro passo para superá-la, tanto em nível epistemológico quanto político. Identificar e evidenciar a linha abissal possibilita a abertura de novos horizontes com respeito à diversidade cultural e epistemológica do mundo.

Quando consegue romper a linha abissal, identifica e visualiza melhor os sujeitos que outrora encontravam-se ausentes. Assim, instaura o processo de decolonialidade, o qual é necessário para a subversão do padrão de poder colonial em que estou inserido, havendo uma "contraposição às diversas opressões existentes em seus sistemas". (Matos, 2020, pg. 96).

A decolonialidade oportuniza que as Epistemologias do Sul possam ser inseridas no contexto social, mas a questão crucial é como romper a linha abissal, fazendo com que essas epistemologias cheguem ao alcance da sociedade. Um dos caminhos para que isso

ocorra é a inserção do olhar decolonial no currículo escolar, porque, assim, as crianças e jovens vão sendo inseridos em um contexto em que a diversidade cultural passa a ser algo natural. De acordo com essa linha de raciocínio Matos (2020, p. 102) afirma

> É preciso revisar e refazer os currículos sob um olhar decolonial, pensando decolonizar como um verbo, pois, apesar de ser um processo lento é, de fato, uma ação. Se for entendido somente como uma teoria, não há sentido em sua existência, é preciso praticar outras epistemologias e ontologias, transgredindo e visibilizando construções alternativas.

Essa prática é possível, mas para isso ocorrer é necessário "descolonizar" o sistema posto, criando novas possibilidades de relação entre o saber científico, aquele que já está enraizado e é consolidado pelo sistema educacional brasileiro vigente e outros saberes que surgem das camadas marginalizadas socialmente. É preciso ressaltar que nenhum poderá ser menosprezado, mas integrado. De acordo com Meneses (2018, pg. 65) "Descolonizar implica abrir o espaço a outros saberes sequestrados, condição para ampliar o resgate da história, democratizando-a, condição indispensáveis a uma efetiva demodiversidade.". Através da descolonização é possível haver um diálogo entre os diferentes saberes, porque há uma análise das lutas, dos compromissos, acordos e de resultados, o repensar dos aspetos fundamentais, de quem tem o poder e como o utiliza.[5]

Diante do exposto, buscarei, no próximo tópico, fazer uma análise da parte introdutória do Currículo de Sergipe à luz das teorias elencadas acima para ter um percurso mais sólido.

2.4 – Uma breve análise sobre o Currículo do Ensino Médio de Sergipe à luz da LA e da Decolonialidade

Como foi explanado na Introdução, o *corpus* deste trabalho é o CCLPEMSE. Esse currículo foi implementado nas escolas, de forma gradual, a partir do ano letivo de 2022, no entanto, em 2021 algumas escolas-piloto começaram a implementá-lo. Vale ressaltar que o currículo foi produzido por diversas mãos, entre técnicos da Secretaria de Estado

[5] Embora eu tenha ciência das duas terminologias existentes, decolonizar e descolonizar, opto, neste trabalho, pelo uso do termo técnico decolonizar, em consonância com a explicação de Walsh (2019), para fundamentar o posicionamento de enfrentamento às colonialidades. Sendo assim o termo utilizado por Meneses (2018) está em consonância com o que meu trabalho se propõe.

da Educação e Cultura (SEDUC) e comunidade escolar, através de consultas públicas presenciais e virtuais.

> O Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio passou por duas consultas públicas e 4 seminários. (...) a redação do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio foi realizada por uma equipe de 18 redatores (as), 1 coordenadora estadual, 1 coordenadora de etapa, 4 coordenadores das áreas do conhecimento e 2 articuladoras de Itinerários formativos. Entre os integrantes da equipe do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio, tivemos também a contribuição de professores colaboradores das diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares. (Sergipe, 2022, p. 13).

A construção coletiva do currículo é uma exigência legal para que haja uma participação popular e, assim, o currículo seja um instrumento representativo de todos os setores sociais, logo, ele será plural. Essa postura possibilita que os setores subalternizados, socialmente, possam expressar seu olhar e contribuírem com a construção da educação de seu filho. A participação popular garante representatividade, relevância, engajamento, transparência, inovação, empoderamento comunitário e respeito à diversidade. Esse envolvimento faz com que a educação seja mais equitativa, inclusiva e significativa para todos os estudantes. Ela é o início do rompimento da linha abissal apontada por Santos (2019).

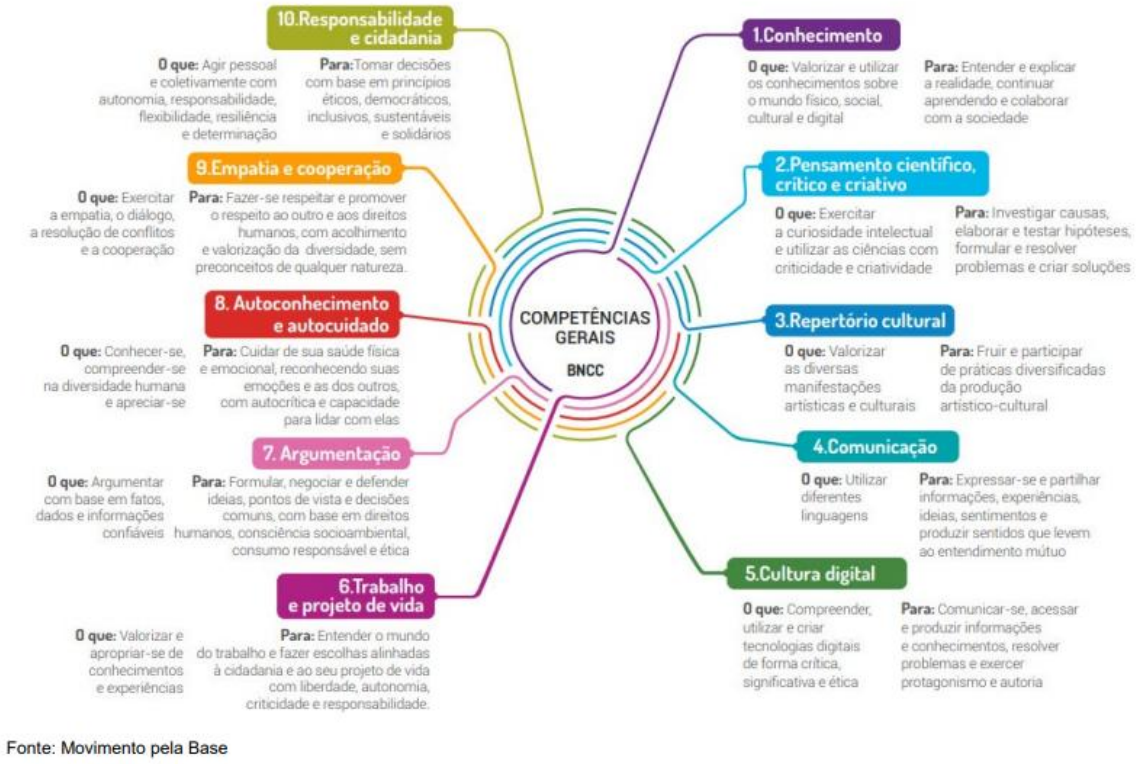
No texto Introdutório do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio (CSEEM) é possível perceber um cuidado para atender as demandas dos estudantes. Essas demandas estão voltadas à possibilidade de o jovem prosseguir seus estudos, à formação integral e à inserção no mercado de trabalho.

> Com o objetivo de atender às demandas dos nossos estudantes, este currículo propõe linhas de conhecimentos que os possibilitem prosseguir seus estudos, sua formação integral e sua inserção no mundo do trabalho ou no nível superior, se este for seu projeto de vida. Para tanto, faz-se necessário conhecermos e ouvirmos as vozes dos nossos estudantes para que atendamos às reais aspirações das nossas juventudes ... (Sergipe, 2022, p. 18)

Acredito que seja uma exigência legal e não uma atitude espontânea. Sendo assim, destaco o aspecto da *formação integral* por ele responder a questões subjetivas vividas por milhares de jovens que frequentam as salas de aula do Ensino Médio de nosso país e por advirem de realidades distintas, cabendo a escola acolhê-los para que a formação integral aconteça e não passem por situações constrangedoras, como racismo, xenofobia, homofobia entre outros. Isso só é possível acontecer se a escola adotar mecanismos que vão de encontro a qualquer ato preconceituoso vivido no seio social. Mas para isso é

necessário ser respaldada por um instrumento legal para não sofrer punições administrativas e judiciárias.

Um dos instrumentos legais é o currículo, por ser um instrumento direcionador para as escolas desenvolverem suas ações pedagógicas. Nesse sentido, o CSEEM elencou oito princípios direcionadores, os quais estão alinhados as dez competências gerais da BNCC, a saber:



Fonte: Movimento pela Base

Figura 2: As 10 Competências Gerais da BNCC. Fonte: Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio

Figura 3: Os oito princípios norteadores[6] do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio.
Fonte: Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio

De acordo com Sergipe (2022, p. 20) "Cada um destes princípios colabora harmonicamente para a proposta de **educação integral**, que visa o desenvolvimento pleno dos educandos e a promoção de uma sociedade **justa**, **democrática**, **inclusiva** e **plural**." (destaques nosso). A educação integral refletida no CSEEM dialoga com a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa destacada no primeiro parágrafo da introdução da BNCC (Brasil, 2018).

A educação integral do jovem, expressada no texto introdutório do Currículo de Sergipe, entra em consonância com o conceito de Epistemologias do Sul, refletido por Santos (2019) quando este afirma sobre a necessidade dessas epistemologias serem visibilizadas e tornarem-se fontes do saber, assim como ocorre com as Epistemologias do Norte. Além dele, há Quijano (2005), Matos (2020) e Meneses (2018) que defendem a visibilidade dos saberes, oriundos de outras camadas sociais, a adentrarem em outros espaços sociais, incluindo a escola.

Quando os sujeitos ausentes se tornam presentes, o processo de construção do saber passa a ser modificado e essa modificação deve e necessita ser no espaço escolar. Por esse motivo é válido destacar quatro dos oito princípios *orientadores* que constam no

[6] No texto do currículo há a referência de oito princípios, no entanto, na imagem só constam sete. Além disso, faz o uso da palavra "norteadores", mostrando o modo como a construção do saber dá-se nessa direção indo de encontro com as reflexões de Torres Garcia, conforme discutimos anteriormente.

CSEEM, porque eles são indícios de que esse novo instrumento, colocado à disposição do corpo docente, há a possibilidade de caminhar por uma travessia decolonial. Ressalto que só estou analisando, nesta seção, o início do currículo sem adentrar na parte de Língua Portuguesa a qual é o nosso objeto de estudo. Os princípios orientadores destacados são: Colaboração, Respeito à diferença, Inclusão e Equidade.

Assim, eles são postos por Sergipe (2022, p. 20):

> "**Colaboração:** perceber-se como parte de um coletivo (família, escola, grupo social, comunidade, cidade, estado, país) capaz de se relacionar com o outro e trabalhar junto em equipes, exercitando a competência de ser líder e liderado e se reconhecendo como um ser corresponsável pelo outro e pelos grupos dos quais faz parte.
>
> **Respeito à diferença:** saber lutar, combater a discriminação e o preconceito que afetam a autoestima do estudante, isso se reflete no aprendizado e pode ser uma das causas da desistência do aluno. É uma atitude que precisa ser encampada pela coletividade, não é uma responsabilidade só de quem é discriminado, a escola precisa ser o espaço que proporcione a reflexão e mudança de postura.
>
> **Inclusão:** participar da garantia do direito de todos à educação. Concretiza-se na igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos.
>
> **Equidade:** desenvolver a capacidade de apreciar, de fazer um julgamento justo, comportar-se a partir do senso de justiça, imparcialidade, respeito à igualdade de direitos. (Destaques nosso)

O princípio *Colaboração* evidencia o olhar de pertencimento que o estudante deve construir ao longo do Ensino Médio como um ser coletivo que deve ser corresponsável pelo outro e pelos grupos dos quais faz parte. Esse princípio é importante porque fortalece os laços existentes entre o jovem e sua comunidade, impossibilitando que haja uma negação de suas heranças. Ainda há um número expressivo de jovens brasileiros que não se reconhece negro ou indígena, mesmo havendo um indicativo positivo no Censo Demográfico de 2022[7]. Logo, há uma dificuldade na identificação da linha abissal para descolonização do conhecimento.

[7] A população preta saltou de 7,6% para 10,2%. Em 2022 eram 20,7 milhões de pessoas. A raça indígena também aumentou a participação no total de habitantes do país, de 0,4% para 0,6%, alcançando 1,7 milhão. Além da população branca, a amarela também apresentou recuo, de 1,1% para 0,4%, somando 850 mil pessoas. Dados do Censo Demográfico de 2022. https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-12/censo-2022-populacao-parda-supera-branca-pela-1a-vez#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20preta%20saltou%20de,%25%2C%20somando%20850%20mil%20pessoas. (Acesso em: 30/03/24).

Quando há a construção do sentimento de pertencimento há uma luta para que haja *Respeito à diferença*. Esse princípio só é concretizado se o sujeito se reconhecer pertencente a tal comunidade, raça, gênero etc. No entanto, não cabe apenas a ele esse comportamento, pois é uma atitude que necessita ter o engajamento do coletivo, ou seja, caberá a escola promover instrumentos de reflexão e mudança de postura para que a máxima desse princípio seja concretizada. Nesse sentido, há a percepção de que a decolonialidade do saber só será possível quando o coletivo compreender a sua importância.

Um outro princípio destacado é a *Inclusão*, por ele ser de extrema importância para a inserção de um currículo decolonial, mas não é possível compreender a inclusão como sendo o simples fato de garantir o direito à educação, porque assim há uma restrição. É preciso compreender como ter acesso e permanência no espaço escolar com direito de falar e ser ouvido. Cada sujeito estudante deve se sentir acolhido na escola, por isso que ela deve ser compreendida pela equipe gestora, corpo docente e funcionários como espaço plural e multifacetado. Sendo assim, é necessário lembrar que uma parcela da nossa vida é vivida nela. Por que não a tornar integradora?

Por fim, o princípio de *Equidade* se entrelaça com os demais por ele orientar o princípio da justiça. Se a escola implanta um olhar pedagógico voltado ao fortalecimento do pertencimento do estudante, haverá uma construção do respeito à diferença, porque há uma inclusão das diversidades que a compõem, logo, o sentimento de justiça será constituído e novos olhares começarão a ser protagonizados.

Ao percorrer o texto introdutório do CSEEM pude observar que o cuidado, zelo para com o outro é uma preponderante como bem afirma Sergipe (2022, pg. 21)

> (...) o Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio alinha- -se a essas competências gerais, quando busca promover o conhecimento do outro por meio do conhecimento de si a fim de contribuir com a sociedade multicultural em que estão inseridos, visando um percurso em direção à responsabilidade social cidadã.

Essas nuances são colocadas no corpo de um documento legal talvez por conta do olhar coletivo mobilizado no processo de construção, reforçando o quanto é extremamente importante que os setores que compõem a sociedade participem de forma efetiva, porque assim outras vozes serão ouvidas e perceber que elas cabem nos espaços institucionalmente formalizados.

Andrade (2022, p. 63) afirma

> (...) apesar de a BNCC propor a equidade e diversidade no âmbito educacional, ainda há muito o que ser feito, visto que conteúdos, autores/as e obras consideradas relevantes sofrem os efeitos coloniais e constituem, muitas vezes, um cenário distante para o/a professor/a trilhar outros caminhos didáticos, seja por pressão da instituição educacional, seja por falta de acesso a essas reflexões.

Diante do exposto, é imprescindível pensar em meios que possibilitem o acesso a esses saberes no espaço escolar, de modo particular, no ensino de Língua Portuguesa por ser um instrumento que proporciona uma conexão com diversas áreas. No entanto, isso só se concretizará se houver uma formação direcionada para tal olhar.

Para dá seguimento aos estudos sobre a decolonialidade do Currículo Escolar, no próximo capítulo, farei uma abordagem teórica sobre letramento literário e interculturalidade à luz dos postulados de Cosson (2020, 2023) Gomes (2011, 2012), Rezende (2021), Mendes (2022), Matos (2014), Walsh (2009) entre outros.

CAPÍTULO III – A INTERCULTURALIDADE E A DECOLONIALIDADE COMO PRÁXIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E NO LETRAMENTO LITERÁRIO

> (...) é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (Cosson, 2020, pg. 16)

Este capítulo traz um panorama sobre os principais tipos de colonialidade (poder, saber e ser). Além disso, traz uma discussão sobre o conceito de letramento literário e sua relevância no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes através dos postulados de Cosson (2011, 2020, 2023), Gomes (2012) entre outros. Ainda evidencia a importância do letramento literário no currículo escolar, destacando a interculturalidade a partir da valorização e respeito pela diversidade cultural presente na sociedade e nas obras literárias à luz de Walsh (2019), Mendes (2022), Landulfo (2022) e outros e a decolonialidade por ser uma abordagem crítica que questiona as estruturas de poder e dominação presentes no currículo escolar, propondo uma desconstrução dos discursos hegemônicos e uma valorização dos saberes marginalizados. Por fim, há uma análise do CSEEM à luz dos conceitos estudados.

3.1 – O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Nos anos 60, do séc. XX, chega aos cursos de Letras a *Linguística*, trazendo as teorias estruturalistas (língua como um sistema de regras) que são perpassadas para as gramáticas pedagógicas. No entanto, o universo da LA volta o olhar para o uso da linguagem através de sua prática social. Esse percurso possibilita que a língua seja concebida dentro de um contexto que interage com o campo sociocultural do sujeito falante, quebrando as abordagens que o ensino de Língua Portuguesa até então vinha sendo direcionado. Nesse sentido, há uma percepção como é de fundamental importância

conduzir o ensino de Língua Portuguesa para um olhar plural, no qual cada sujeito envolvido possa se reconhecer e conhecer o outro.[8]

Para que esse olhar plural possa de fato ser concretizado é preciso dar alguns passos. O primeiro deles é a desconstrução do olhar de que o ensino de Língua Portuguesa é um ensino voltado às regras gramaticais, ou seja, a meta-língua. Esse olhar está enraizado no chão da escola, impossibilitando que novas perspectivas possam adentrar e que a língua possa ser situada em diferentes contextos sociais. Enquanto eu e os demais professores não enxergarmos outras perspectivas continuaremos colocando o ensino de Língua Portuguesa no *ranking* das disciplinas que os/as estudantes não gostam de cursar.

Nesse percurso, o meu pensamento corrobora com o de Roque-Faria (2020, p. 144 *apud* Rajagopalan 2004, p.35) quando afirma que

> "[...] nunca é tarde demais para começar a fazer um exame de consciência e perguntar a nós mesmos se, por atos ou omissão, não nos desviamos da responsabilidade de ver a linguagem como um fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem."

Um outro passo é a oferta de formação continuada constantemente, porque o falso conforto trazido pelo ensino das regras gramaticais acaba acomodando a todos(as). Essa formação é necessária porque ela evidenciará a importância de sempre o professor estar atualizado, acompanhando as transformações sociais e não acreditar que as discussões existentes na sociedade são sem valores.

Além disso, ajudará o/a professor(a) a entender como colocar em prática leis existentes que são invisibilizadas por muitos(as) docentes como é o caso das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Devido à falta de um olhar cauteloso e humanístico as narrativas desses povos são apagadas e silenciadas no espaço escolar, mesmo as leis estando em vigência.

Mas por que o ensino de Língua Portuguesa pode ser um instrumento para a construção de novos saberes no espaço escolar a partir dos sujeitos invisibilizados? Porque é através da língua/linguagem que há a colonialidade. De acordo com Andrade; Junior (2022, *apud* Fiorin, 2009, p. 150) "a língua é **produto do meio social** e, uma vez

[8] Em consonância com essa ideia, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, defendendo essa abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa.

constituída, tem um ***papel ativo*** **no** ***processo de conhecimento e comportamento do homem***. (...), ela é que **classifica a realidade**" (Grifos nossos)

Assim, Guimarães (2005) ao mencionar o quarto período da história da Língua Portuguesa enfatiza que em 1827, durante a instituição do português como língua oficial do território brasileiro, existiram grandes discussões a respeito do objeto de ensino da língua, pois, para alguns, os professores deveriam ensinar a ler e a escrever fazendo uso da gramática da língua nacional. A língua portuguesa, considerada antes como oficial, torna-se língua nacional, isto é, passa a ser a língua da nação brasileira; o que era do colonizador passa a ser do colonizado.

Nesse período, ocorre o início das relações entre o português, as línguas indígenas, africanas e as dos imigrantes. Vale ressaltar que as línguas indígenas e africanas advêm de povos que foram escravizados, não existindo lugar para essas línguas e seus falantes, por serem desprivilegiados; enquanto as línguas dos imigrantes prestigiados, por serem legitimadas, adentram no Brasil com prestígio, como acontece na atualidade.

Essa realidade precisa ser mudada. Para isso, é necessário reconstruir o modo como o ensino de Língua Portuguesa é trabalhado em sala de aula, fazendo com que as epistemologias do Sul (Santos, 2019) sejam vistas e ouvidas, através das vozes de homens e mulheres que constroem histórias, fazendo o giro decolonial como preconiza Veronelli (2015).

Moura (2022, p. 225) faz a seguinte ponderação:

> A ação docente deve promover mudanças curriculares relevantes para a prática leitora positiva e revolucionária. isso não é utópico, é uma questão de redesenhar os componentes curriculares **atendendo a uma demanda cada vez mais plural, dinâmica, diversa, identitária, consciente das relações étnico-raciais**, por exemplo. O combate ao racismo estrutural, epistêmico, institucional, deve partir de uma educação não só doméstica, mas, principalmente, escolar, planejada, estrategicamente pensada para promover mudanças sociais. (Grifos nossos)

Esse redesenhar torna-se imprescindível para que o ensino de língua portuguesa atenda aos anseios de cada estudante que frequenta as salas de aula. Assim, eles se conhecem e reconhecem. Mas para isso o professor precisa articular a teoria com a prática ou vice-versa como bem afirma Roque-Faria (2020, p. 144 *apud* Mendes 2015, p.51)

> A teoria e a prática são inerentes à atuação do professor que deseja transformara sua aula, o espaço da sala de aula, em um momento de aprendizagem significativa, que **o ato de ensinar**, quando respaldado por uma formação teórica alinha-se a uma concepção de prática efetiva,

> **deve ser sempre pensado, estruturado com base em teorias que darão suporte para que a prática docente seja eficiente**. Partindo deste pressuposto, a aula não será uma atividade mecânica, que o professor, apenas por dominar o conteúdo, esteja habilitado para ensinar, pois o momento da aula, ou melhor do ensino, obrigatoriamente tem que ser significativo tanto para o aluno como para o professor. (Grifos nossos)

Para que o giro aconteça é necessário haver a compreensão de três tipos de colonialidade: do poder, do saber e do ser, os quais acabam esclarecendo a hegemonia eurocêntrica nos diversos campos sociais. Essas colonialidades interferem no acesso a outras epistemologias existentes em nossa sociedade, as quais são invisibilizadas por conta de mecanismos de controle impostos por uma sociedade guiada pelo pensamento colonizador. No entanto, é preciso ressaltar que não só existem esses tipos de colonialidade, pois há a de gênero, da natureza, da linguagem, do corpo, entre outras. Abordarei esses três tipos por eles interessarem ao estudo em questão.

Sendo assim, no próximo tópico farei uma explanação sobre o conceito das colonialidades que darão suporte a este estudo por entender que elas interferem de forma direta na não aproximação do ensino de Língua Portuguesa com as vozes subalternizadas socialmente.

3.2 - Colonialidade: do Poder, do Saber e do Ser

A expansão colonial ocorrida no século XVI na América e no final do século XIX na África instituiu relações políticas e econômicas que separavam os povos em dois grupos, um sendo soberano e o ouro submisso. O soberano estava atrelado ao que ficou consolidado como império, constituído por Portugal, Espanha, Inglaterra, França por deterem a hegemonia (política) do saber, ou seja, o domínio tanto da escrita quanto da econonomia. Enquanto o submisso por tratar de povos que não tinham tais domínios é sucumbido pelo poder e saber criando assim o colonialismo, como apontado no tópico 1.3 desta pesquisa.

Cabe ressaltar que as colônias apesar de terem conquistado uma certa independência ao longo de suas histórias é perceptível que ainda continuaram sendo dominadas por reproduzirem estruturas de poder e subordinação ao império. Esse processo Quijano (1998) vai denominar de colonialidade.

Nesse percurso, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1998) vai desenvolver o conceito de colonialidade do poder a partir da obra *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*, referindo-se à forma como as hierarquias e relações do poder, estabelecidas durante o colonialismo europeu, persistem mesmo após o fim das colônias formais. Trata-se de um sistema global que organiza a sociedade com base em uma lógica eurocêntrica, perpetuando desigualdades e exclusões em âmbitos da sociedade.

De acordo com Santos (2022, pg. 63 *apud* Quijano 2000) a colonialidade do poder é entendida

> [...] como um padrão do poder mundial que inicia com a colonização europeia do território que hoje se conhece como América Latina e, posteriormente, avança por todo o mundo. Trata-se de um padrão de poder colonial possibilitado pela diferenciação racial que passa a constituir e hierarquizar o mundo moderno e a população humana a partir de uma ficção geopolítica.

Esse domínio territorial acaba instituindo um poder hegemônico que atravessa as camadas sociais, desprestigiando aquelas que estão à margem do poder, tornando-as sem validade. Isso é perceptível quando lanço meu olhar para os povos originários do Brasil e os povos africanos que foram sequestrados dos seus territórios e trazidos para cá, passando a não terem seus saberes validados pelo colonizador.

Nesse sentido, Silva Junior (2023, pg. 74, *apud* Quijano, 1992, p.12) apresenta

> (...) a estrutura colonial de poder produziu discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como "raciais", étnicas, "antropológicas" ou nacionais, segundo os momentos, os agentes e as populações envolvidas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão "científica" e "objetiva") de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental. Com efeito, se observarmos as linhas principais da exploração e da dominação social em escala global, as linhas principais do poder mundial atual, sua distribuição de recursos e de trabalho entre a população do mundo, é impossível não ver que a grande maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados, são exatamente os membros das "raças", das "etnias", ou das "nações" em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, desde a conquista da América em diante.

A força opressora da colonialidade do poder se manifesta na classificação dos seres humanos a partir de critérios raciais, privilegiando os brancos em detrimento de outros grupos racializados. Essa classificação foi inserida pelo colonialismo europeu e ainda permanece tendo força em nossa sociedade. Além disso, há o eurocentrismo

epistemológico que desvaloriza os saberes e conhecimentos não ocidentais e evidencia a visão eurocêntrica como sendo a única forma de saber que temos acesso/contato.

Santos (2022) sintetiza o conceito de colonialidade do poder como sendo o controle racial que, mais do que hierarquizar as existências a partir da categoria raça, põe em curso um poder de eliminação cultural, social, econômica, política e epistêmica das populações racializadas como não brancas. Nesse sentido, é preciso desbravar a colonialidade do saber.

Quando é feita a relação da colonialidade do poder com o ensino de Língua Portuguesa logo percebe que há uma conexão, porque a língua é um dos principais instrumentos de manutenção e contestação das hierarquias sociais estabelecidas durante o período colonial. Vale ressaltar o modo como o Marques de Pombal instituiu a Língua Portuguesa no Brasil, apagando as línguas indígenas existentes.

> § 6 - **Sempre foi máxima inevitavelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma**, por ser indisputável que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo tempo que se introduz neles o uso da língua do príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe.
>
> Observando, pois, todas as nações polidas do mundo este prudente e sólido sistema, nesta
>
> Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua que chamam geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que, privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição em que até agora se conservaram.
>
> **Para desterrar este pernicioso abuso será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e meninas que pertencem às escolas e todos aqueles índios que forem capazes de instrução essas matérias usem a língua própria das suas nações, ou da chamada geral**, mas unicamente a portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado. (Edelweiss, 1969, p. 18) (Grifos nossos)

Essas foram as palavras instituídas no Diretório, documento que tinha caráter de lei, publicado em 3 de maio de 1757 por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, e transformado em lei por meio do alvará de 17 de agosto de 1758. Esse apagamento ainda continua quando

não há o reconhecimento da pluralidade linguística e esta não chega ao espaço escolar, reforçando a visão homogênea e hierarquizada da língua.

Esse conceito é primordial para os estudos decoloniais, pois ajuda a compreender como o passado colonial ainda molda as relações de poder no presente. Ainda há um apontamento para a necessidade de criar alternativas epistemológicas e práticas que rompam com essas estruturas coloniais, promovendo a valorização da diversidade e justiça social. Isso só será possível a partir da escola para que outros saberes sejam postos.

Mas para que esses novos saberes cheguem ao espaço escolar é necessário haver a compreensão do conceito de colonialidade do saber que está interligada à colonialidade do poder, constituindo uma barreira para o acesso aos novos conhecimentos.

A colonialidade do saber está interligada à colonialidade do poder por representar o pensamento do sujeito que está à frente do domínio, ou seja, há uma reportação à construção do conhecimento dentro das relações de poder. A ligação entre a colonialidade do saber com a colonialidade do poder foi cunhada por Castro-Gomez (2005, p. 84) quando afirma que elas estão ligadas à mesma matriz genética, logo, é visível como o pensamento eurocêntrico tem uma forte presença no modo de pensar e agir do homem e da mulher da América do Sul, mais precisamente do Brasil, devido à forma como há a supervalorização de um pensar em detrimento a outro.

Essa valorização do pensamento eurocêntrico é bem sinalizada por Porto-Gonçalves (2005, p. 3) quando apresenta a seguinte afirmação:

> A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

A partir do período colonial, o Brasil foi sendo alicerçado pelo olhar do colonizador quando este invisibiliza os povos originários e institui o seu modelo de ver e pensar o mundo, a começar pela institucionalização da Língua Portuguesa por ser um instrumento de poder, cuja ação reflete em todos os campos. Enquanto isso as línguas e saberes dos povos originários são desprestigiados.

Esse desprestígio é conduzido por um processo de aculturação[9] avassalador e que teve seu início no documento escrito pelo escrivão-mor da caravela de Pedro Alvares Cabral, Pero Vaz de Caminha, ao rei de Portugal, D. Manoel, relatando o que havia nas terras recém chegada. Esse documento ficou conhecido como "*A Carta a El Rei D. Manuel*". Eis uma passagem que sintetiza o que afirmo acima:

> ... Parece-me gente de tal inocência que, **se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências**. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar **aprenderem bem a sua fala e os entenderem**, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se **farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé**, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar deles. E prazerá a DEUS que com pouco trabalho seja assim!. (CAMINHA, 1963, p.10) (Grifos nossos)

A orientação dada é que os degredados aprendessem a língua dos nativos para que a comunicação tornar-se sólida e o processo de aculturação pudesse ser concretizado, tornando esses povos livres presos ao cristianismo. E assim transcorreu a rota da história. Os conhecimentos foram apagados, muitas línguas foram extintas e a imagem estereotipada do indígena foi construída e fortalecida através dos livros didáticos e dos currículos constituídos.

Esse apagamento ainda persiste na contemporaneidade e a maneira como o espaço escolar é pensado acaba corroborando, devido à estruturação do currículo o qual privilegia as epistemologias do Norte e invisibiliza as do Sul.

Há muito a ser feito, mas já é possível enxergar novos horizontes a partir dos estudos decoloniais. No entanto, deve haver uma atenção redobrada para a aplicação da perspectiva decolonial na educação básica, respeitando as leis existentes sem que ocorra uma neutralidade de epistemes.

Cabe ressaltar que o meu desejo e dos(as) demais pesquisadores(as) desta área não é sobrepor um saber ao outro, mas torná-los iguais, ou seja, que tenham os mesmos espaços de acesso. Isso deve iniciar na educação básica com a reestruturação de currículos e formação continuada para os(as) docentes se apoderarem do conhecimento, sem esse

[9] Segundo Azevedo (1976, p. 365) a aculturação resulta da seleção de materiais oferecidos por uma cultura à percepção da outra e dos mecanismos que atuam no interior de cada sociedade, em ordem a integrarem adequadamente aqueles materiais.

apoderamento não tem como decolonizar o ensino de Língua Portuguesa e nem tão pouco o currículo.

Além da colonialidade do saber e do poder, é necessário haver um entendimento do conceito de colonialidade do ser, porque este possibilita que ocorra um olhar avaliativo de inferioridade de alguns saberes por surgirem de sujeitos subalternizados devido à raça, gênero, classe social etc.

A colonialidade do ser passa a ser um conceito discutido a partir de 2000 pelo estudioso mexicano Maldonado-Torres e pelo argentino Walter Mignolo durante as discussões do grupo de intelectuais que trabalham com "colonialidade" e "decolonialidade", cuja função é impactar nas formas de existência, identidades e subjetividades dos indivíduos, ou seja, é um modo de inferiorizar pessoas, logo, uma forma de se destituir a existência humana como também há uma referência à experiência vivida da colonização e seu impacto pela linguagem na construção da subjetividade segundo afirma Maldonado-Torres (2007). Cabe ressaltar que a colonialidade é constitutiva da Modernidade e não derivada.

Maldonado-Torres (2008, p.89) destaca

> Foi com base nestas reflexões sobre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial que surgiu o conceito de colonialidade do Ser. A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser. E se, então, existia uma colonialidade do poder e uma colonialidade do conhecimento (colonialidade do saber), pôs-se a questão do que seria a colonialidade do ser.

O modo como é julgada a intelectualidade de determinadas populações pelo fato delas serem indígenas, afrodescendentes, entre outras, caracteriza a concretização da colonialidade do ser. Esse pensamento está alinhado ao olhar cartesiano que afirma "*Penso, logo existo*". Lamentavelmente esse julgamento se faz presente no espaço escolar quando há o privilégio de uns e o apagamento de outros, sem oportunizar experiências em que os(as) estudantes possam conhecer o outro, para assim saberem conviver com a pluralidade social.

Compreender a colonialidade do ser é essencial para identificar como marcas do colonialismo permanecem nas estruturas e nas subjetividades. Assim, é imprescindível criar formas de resistência que reafirmem a humanidade plena e a dignidade dos grupos historicamente marginalizados.

Candau (2010, p. 165) resume essas colonialidades da seguinte maneira:

> A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros.

A integração desses três tipos de colonialidade mostra o poder da hegemonia eurocêntrica nas diversas camadas sociais e o quanto ela é causadora de exclusões e invisibilidades tão desumanas. Essa estrutura triangular da colonialidade, Castro-Gómez (2007, 79), não está apenas na universidade como também nas escolas.

Nesse sentido, torna-se fundamental conduzir o ensino de Língua Portuguesa para um olhar plural, onde cada sujeito envolvido possa se reconhecer e conhecer o outro. Diante desse cenário, um caminho que se destaca na construção de um ensino de língua que promova o respeito aos costumes e culturas de povos distintos é o letramento literário. Este instrumento oportuniza a interação entre os indivíduos através da leitura e análise de textos literários, permitindo a compreensão das diversas formas de expressão e visões de mundo presentes na literatura. Sendo assim, no próximo tópico faremos uma abordagem sobre o letramento literário e a decolonialidade do currículo escolar.

3.3 – Letramento Literário e a decolonialidade do currículo escolar

Percebemos que a escola, por ser um espaço plural e de construção de saber, precisa se apresentar aberta a novos saberes e novas construções de sujeitos, pois não é mais permitido que a ação pedagógica se restrinja a apenas um ângulo, como ocorria há séculos atrás.

Faz tempo que é delegada à escola a educação formal de crianças e jovens, desde o século XIV, por ocasião de sua criação. Essa instituição apresenta, assim, grande prestígio na sociedade. É nesse contexto de ensino-aprendizagem que tal instituição promove a circulação de saberes veiculados nas/pelas disciplinas. Isso ocorre a partir de um conjunto de profissionais que são responsáveis pelo seu ensino. Com efeito, só a eles é dado o direito de ensiná-las, de discutir sobre elas, haja vista a aquisição de um poder sobre isso (graduação em licenciatura). Ou seja, para que o profissional seja autorizado a

ensinar alguma disciplina numa escola, precisa obter uma autorização para isso, a partir de cursos de formação de professores.

Isso significa que, na conclusão de seu curso de formação, esse profissional adquire um poder sobre o que lecionar, como lecionar na escola. Tal aquisição, por seu turno, promove a circulação de determinados saberes em um espaço fechado, segundo algumas regras restritas, fazendo com que a palavra passe por um processo de ritualização (Foucault, 2009). A esse conjunto de sujeitos autorizados para circular os discursos, Foucault (2009) denomina de "sociedades de discurso".

A circulação dos saberes é feita pelo(a) professor(a), cuja função foi outorgada na conclusão do curso, cabendo a ele/ela ser o(a) mediador(a) entre a disciplina que lecionará e o(a) estudante. Em nosso caso, percebi o quanto a função do(a) professor(a) de Língua Portuguesa é ampliada dentro do nosso sistema de ensino, pois ele/ela além de se debruçar sobre o uso da língua em diferentes contextos, oral e escrito, deve-se voltar para o ensino de literatura. No entanto, os saberes a serem compartilhados são controlados, seja pelo sistema educacional, seja pelo modo como o profissional compreende o ensino de língua. Nesse sentido, cabe o seguinte questionamento: como o/a professor(a) conduzirá o letramento literário de seus/suas educandos(as) em sua sala de aula?

No ensino de Língua Portuguesa, herdeiro da metodologia do ensino do Latim, os textos literários continuam ocupando uma posição privilegiada na escola, seja como material de leitura, seja como modelo e inspiração para escrita, seja instrumento de ensino da gramática (Cosson, 2023).

Ao longo das décadas o ensino de literatura na educação básica foi voltado ao ensino de estilos de época e suas características estilísticas, porém, na segunda metade do século XX, essa abordagem começa a ser fortemente questionada e passa por uma série de mudanças internas e externas, redimensionando o lugar da leitura dos textos literários na escola (Cosson, 2023).

De acordo com o estudioso, o letramento está relacionado ao uso do que se faz com a escrita em nossa sociedade, significando algo que vai além do saber ler e escrever. Assim, ele afirma

> Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. (Cosson, 2011, p. 102)

No entanto, é importante que o termo letramento seja observado e compreendido na perspectiva da pluralidade, letramentos, porque corresponderá aos diversos letramentos existentes na sociedade, como é o caso do letramento literário.

Para Cosson (2011, p. 102)

> [...] o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Desde a antiguidade há a construção da tese de que a literatura educa, basta lembrar das peças textuais produzidas por dramaturgos gregos, as conhecidas tragédias gregas, cujo princípio básico era educar o povo moral e socialmente. Esse pensamento vai sendo cristalizado no ensino da língua no espaço escolar com uma dupla função: "a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo" (Cosson, 2020, p. 20).

Essa formação cultural é de extrema importância para a nossa sociedade, porque através dela pode conhecer novos saberes. Diante esse olhar, é preciso observar as mudanças ocorridas através da Lei nº 9394/96 e a implantação da Lei nº 10.639/2003 alterada pela Lei nº 11.645/2008 a qual inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", em especial, na área da Literatura, é perceptível uma legitimação para a presença do olhar decolonial no espaço escolar, mas ainda há muitos caminhos a serem percorridos até que possamos visualizar um cenário mais acolhedor. Roque-Faria (2020, p.147) faz a seguinte afirmação "[...]exigir que a lei 10.639 seja efetivada nas escolas e preparar professores para desenvolver ações em sala de aula, seja pelos caminhos literários e/ou linguísticos constitui uma pequena, mas grande ação no combate às desigualdades."

Nesse sentido, quando estendo o olhar para os cânones da Literatura Brasileira me deparo com a presença forte de escritores masculinos e com traços coloniais, pois o fato de o Brasil ter sido algum dia colônia de Portugal acaba outorgando um lugar secundário no universo cultural e literário. Este olhar adentra o espaço escolar e nele permanece.

Segundo Gomes (2012) esta lei trouxe um novo debate sobre as questões históricas de preconceito e violência contra os negros no Brasil, por tornar obrigatória a inclusão de conteúdos referentes à África nas aulas de Língua Portuguesa, Artes e História, exigindo uma nova postura do(a) professor(a), possibilitando que o(a) mesmo(a) possa abordar os temas referentes às questões étnico-raciais sem repetir os preconceitos e os estereótipos historicamente construídos na sociedade brasileira.

Mas ainda há um grande desafio a ser enfrentado por professores(as) e estudantes da educação básica, principalmente do Ensino Médio, pois a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do(a) leitor(a) como sujeito, assim afirma Rouxel (2012). De acordo com Rezende (2021) a escola tem a função de formar seus/suas alunos(as) como leitores(as).

Para Cosson (2020, p. 27)

> (...) Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à **multiplicidade** do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (Destaque nosso)

Nesse sentido, é importante que o(a) professor(a) além de se preocupar com a formação do(a) leitor(a) deve-se estar atento ao modo como este está sendo formado criticamente. Assim, Gomes (2012) apresenta um modelo de recepção crítica pautado na forma como o leitor atual pode revisar os preconceitos e estereótipos impostos pela ótica do colonizador e mantidos pela cultura brasileira.

Ao vislumbrar um cenário próximo ao cotidiano diante da leitura de um texto literário, o leitor é conduzido a refletir sobre o seu papel enquanto cidadão. Logo, é válido reafirmar que o modelo cultural de leitura proposto por Gomes (2012) é de extrema importância para a construção do(a) leitor(a) crítico(a) por ele passar a valorizar as tensões identitárias e a preocupação com o outro e as alteridades em jogo, valorizando

assim os aspectos ideológicos que estéticos. São estes aspectos que constroem o sujeito leitor.

De acordo com Gomes (2012, p. 177)

> (...) ao apresentar o texto de um autor engajado com a luta racial, o professor poderá resgatar a história dos afro-brasileiros por um olhar crítico que foge aos estereótipos culturais. Então, a leitura deve priorizar a questão de "como" os elementos culturais estão representados, pois o texto necessita de uma interpretação dos significantes como parte de uma sociedade e relacione o texto lido a suas heranças culturais.

É válido ressaltar que por muito tempo a noção de sujeito leitor não era abertamente discutida dentro da esfera didática como salienta Rouxel (2012). Mas o que é observável na contemporaneidade é um sentido contrário, pois as escolas se abriram para o universo literário, mesmo ainda havendo uma limitação de acesso ao livro por não existirem bibliotecas nem no espaço escolar, nem em grande parte dos municípios brasileiros.

O uso do modelo cultural de leitura em sala de aula possibilita que os/as estudantes (ocupantes da posição de leitores) se tornem coautores(as) por aplicarem as representações literárias às novas abordagens de pertencimento das identidades. Para Gomes (2011) o pertencimento perpassa as reflexões sobre identidade e inclusão. Nessa perspectiva, o/a leitor(a) utiliza do processo de inclusão e exclusão das posições de pertencimento identitário para chegar a um ponto de referência central do texto, partindo de um olhar estético para a identificação de uma camada ideológica que é explorada pelo autor. Assim, o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito. Nessa direção, Eco (2005, p. 80) aponta "... o próprio ato da leitura é uma transação difícil entre a competência do leitor (o conhecimento de mundo do leitor) e o tipo de competência que um dado texto postula a fim de ser lido de forma econômica".

De acordo com Rouxel (2018) o sujeito leitor não se reduz ao indivíduo, porque ele é mutável, desatado, descontínuo e não se cansa de se fazer e se desfazer, experimentando diversos "eus". É este sujeito que deve construir no espaço escolar, rompendo o horizonte das estatísticas negativas e consolidando novos cenários.

Diante desse cenário, percebe-se que o letramento literário é um instrumento que colaborará com a aplicação de um currículo escolar decolonial se as escolhas teóricas e metodológicas representarem, de fato, uma diversidade de vozes e perspectivas na medida em que há uma introdução de uma gama de literaturas produzidas por autores de

diferentes origens étnicas, culturais e geográficas. Assim, o letramento literário pode desafiar as narrativas dominantes e hegemônicas presentes nos currículos tradicionais, permitindo que os/as estudantes tenham acesso a experiências e visões de mundo diversas, promovendo a compreensão intercultural e a valorização da pluralidade.

Ainda ele promove uma desconstrução de estereótipos e preconceitos através de um processo de análise crítica de textos literários, estimulando os/as estudantes a examinarem e questionarem estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. O letramento literário oferece oportunidades para explorar as complexidades das identidades culturais e étnicas, desafiando representações simplistas e problemáticas. De acordo com Moura (2022, p. 229)

> É necessário debater identidades e ir além, pois é urgente descortinar o poder que deslegitima uma identidade em detrimento da outra. Despertar o aluno do ensino médio através da leitura de autoras negras é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica, humanizada e insurgente.

Uma outra ação que o letramento literário oportuniza é o empoderamento de comunidades marginalizadas quando inclui obras de autores(as) pertencentes a essas comunidades. O letramento literário pode amplificar suas vozes e experiências. Isso contribui para a valorização de culturas minoritárias e para a construção de uma narrativa mais inclusiva e equitativa no currículo escolar.

Como também o desenvolvimento de habilidades críticas a partir de reflexões sobre questões sociais, históricas e políticas. Logo, os/as estudantes aprendem a questionar e a interpretar diferentes pontos de vista, desenvolvendo uma compreensão mais profunda das complexidades das relações de poder e das estruturas de dominação presentes na sociedade.

O letramento literário fomenta a criatividade e expressão, pois ele não se limita apenas à leitura e análise de textos, mas também envolve a produção criativa de escrita. Isso permite que os/as estudantes expressem suas próprias experiências e perspectivas de forma criativa, contribuindo para a diversidade de vozes e narrativas dentro do ambiente escolar.

Em suma, o letramento literário pode colaborar com a decolonialidade do currículo escolar ao desafiar narrativas hegemônicas, promover a diversidade cultural e étnica, desconstruir estereótipos, empoderar comunidades marginalizadas, desenvolver habilidades críticas e fomentar a expressão criativa. Ao integrar uma variedade de textos literários que representem uma ampla gama de experiências e perspectivas, as escolas

podem contribuir para a construção de um currículo mais inclusivo, equitativo e descolonizado.

Seguindo esse percurso, Gomes (2018, p. 248) vai nos dizer

> Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, relembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento.

Corroborando com esse pensamento Roque-Faria (2020, p. 148) diz que "É a literatura que traz os gritos dos guetos, dos morros, das vielas e que podem ecoar fortemente nos espaços acadêmicos.".

Essa descolonização do currículo se faz necessária e urgente. Esse processo é possível acontecer através do letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa. A partir da contribuição do letramento literário na construção de um currículo escolar decolonial é nítida a necessidade de haver uma discussão sobre interculturalidade dentro desse processo. Sendo assim, o próximo tópico versará sobre essa temática.

3.4 – Interculturalidade: um caminho decolonial

É fato que vivemos cercados por uma diversidade cultural, resultado do pluralismo de grupos sociais, no entanto, essa pluralidade muita das vezes torna-se invisível por conta do olhar hegemônico sobre o qual fui sendo construído. Colocando algumas culturas em mais evidência que outras. Isso é bem nítido quando observo as culturas indígenas e africanas sendo renegadas a um lugar de marginalidade por conta da construção histórica. Enquanto a cultura eurocêntrica serve de referência para a sociedade de ontem e de hoje. Espero que no amanhã as culturas contra-hegemônicas estejam em destaque, não para substituir, mas terem a mesma visibilidade e reconhecimento.

Candau (2010, p. 161 *apud* Faundez; Freire, 1985, p. 34) faz uma abordagem sobre cultura a partir da perspectiva freiriana

> a cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A

> meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença.

Seguindo essa linha de pensamento, entendo que a interculturalidade será um instrumento ideológico para tornar o anseio em realidade, pois ela constrói um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores e com um forte potencial de igualitarismo, porque a sua defesa é que o eu e o outro conheçam a maneira de viver e pensar de outras culturas para que possam se aproximar delas. Quando conheço crio empatia e desconstruo conceitos estabelecidos. Esse pensamento é reafirmado por García Martinez (2007, p. 134, *apud* PARAQUETT, 2010, p. 149).

Essa aproximação é necessária para que as invisibilidades se tornem visíveis. Por isso que é imprescindível que o olhar intercultural esteja presente no cotidiano escolar para que crianças e jovens possam conhecer-se a si e ao outro. Nessa linha de reflexão, a pedagoga e pesquisadora Walsh (2019, p. 9) nos diz que

> a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra, uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.

Esse direcionamento da interculturalidade destaca que há outra maneira de ver o mundo e de construir saberes, rompendo com o modo epistêmico de ontem e de hoje, possibilitando que o amanhã seja regado por novas maneiras de relações, os quais serão responsáveis pela integralidade plena dos sujeitos sociais.

Candau (2020, p. 684) aponta

> (...) No entanto, apesar de alguns avanços, um número significativo de trabalhos evidencia a dificuldade de se superar uma visão meramente pontual da incorporação desta temática nas nossas escolas. Além disso, é possível assinalar que estes dispositivos legais focalizam as culturas afro-brasileiras e indígenas, certamente negadas, silenciadas e subalternizadas por uma cultura escolar europeizante e colonizadora. No entanto, vem adquirindo cada vez maior importância, a incorporação à reflexão sobre as relações etnicorraciais da questão da branquitude, que é vista em geral como a norma, uma realidade naturalizada e que não é preciso se refletir sobre sua especificidade. Em diferentes países do mundo, a pesquisa sobre este tema vem de difundindo.

Ainda é válido que há uma diferença entre a concepção de multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade, pois alguns estudiosos tendem a colocá-las como sinônimo, mas Walsh (2019) nos alerta quanto às diferenças. Enquanto a

interculturalidade é constituída pela relação entre as diferentes culturas, a multiculturalidade se refere à multiplicidade de culturas existentes em um determinado local, sem haver relação entre elas e a pluriculturalidade destaca o aspecto plural entre e dentro das próprias culturas em um mesmo espaço territorial, sem haver uma interação equitativa. Sendo assim, a interculturalidade vai de encontro a essas duas concepções, porque além de conceber a diversidade cultural, ela cria meios para atuar.

A atuação entrelaça a interculturalidade com a decolonialidade. A esse respeito Mendes (2022, p. 129 *apud* Mendes 2008, 2015, 2019) vai nos dizer que a interculturalidade é o fazer junto com outro e está sempre em construção, porque não existe algo pronto, é preciso ser construído. Trata-se de um esforço, uma ação, ambos compostos por um conjunto de atitudes capazes de:

> a) estimular comportamentos comprometidos com princípios que defendem o respeito ao outro, às diferenças, a diversidade que caracteriza as sociedades contemporâneas, assim como todo processo educativo e a educação linguística de modo mais específico;
>
> b) promover a interação, a integração, a tradução e a cooperação entre indivíduos de diferentes contextos culturais e posições de identidade, criando áreas de negociação, de interseção – entrelugares;
>
> c) contribuir para a erradicação de todos os tipos de discriminação, de preconceito e de atitudes que ofendem e prejudicam os indivíduos e/ou seus direitos básicos e universais, combatendo as injustiças e as desigualdades, nos espaços de sala de aula e, também, fora deles;
>
> d) construir ações e práticas pedagógicas centradas no sentido e nas experiências, desejos e necessidades dos sujeitos em interação.

O conjunto de atitudes elencados acima vai ao direcionamento de tornar o ensino de Língua Portuguesa em uma prática intercultural e decolonial, mas para que isso aconteça é importante haver uma mudança nas estruturas hierárquicas do sistema educacional brasileiro, como também no estadual e municipal para se ter novos modus operandi no processo de construção do conhecimento.

Seguindo essa linha de pensamento, Matos (2014, p. 168) vai nos dizer

> A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro. Para sua concretização, é necessário que se repense a própria formação dos professores e, por outro lado, todos os envolvidos no contexto escolar precisam contribuir, de maneira que o currículo, os planos de ensino, planos de aula, materiais didáticos, avaliações e outros componentes do processo pedagógico estejam concebidos sob uma ótica que privilegie as atitudes críticas e de entendimento entre as pessoas para a construção de um mundo mais justo.

A afirmação da pesquisadora volta-se à formação de professores, processo que deve ser reanalisado através do olhar intercultural, para que os(as) novos(as) docentes de línguas possam reconhecer as diversidades culturais que os rodeiam e construam uma rede de combate à discriminação. No entanto, é preciso pensar nos(as) educadores(as) que já estão em sala de aula e que não tiveram acesso à essa perspectiva de ensino durante a sua formação. Como orientá-los(as)?

Essa transformação deve iniciar a partir de uma (re)organização do currículo escolar por ele ser o instrumento que direciona o rumo da atividade pedagógica e a seleção de conteúdos que serão ministrados em sala de aula para que esse processo possibilite que os sujeitos sociais tenham contato com práticas culturais outras. O pensador Sacristán (1992, p. 85) reforça a ideia acima afirmando "(...) a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo.".

Porém, é preciso pensar em estratégias que possam auxiliar o(a) docente em exercício a desbravar este campo da interculturalidade para que suas aulas possibilitem que outros saberes adentrem ao espaço escolar, construindo novos direcionamentos e respeitabilidade às culturas e costumes existentes. Assim, é possível vislumbrar um amanhã mais acolhedor. Uma das estratégias é a formação continuada, porque "(...) os educadores na sociedade contemporânea devem saber utilizar a potencialidade da diversidade para melhorar a aprendizagem e preparar os alunos para viver em uma sociedade complexa, diversa e multicultural" (Matos, 2014, p.168).

Sei que o olhar tecnicista quanto à construção e ampliação do currículo acaba invisibilizando os grupos marginalizados, deve-se ao controle que as classes dominantes detêm, perpetuando os seus anseios e destituindo os dos subgrupos. Nessa linha de abordagem, a professora e pesquisadora Landulfo (2022, p. 96) faz o seguinte apontamento

> [...] as instituições, *nesse caso ressaltamos a escola*, são dominadas, de fato, pela "elite" e, portanto, reproduzem a desigualdade social, racial e de gênero, fruto de um modelo capitalista / patriarcal /machista/ racista / transfóbico / misógino / colonial / moderno / europeu que beneficia, notadamente, as classes dominantes. (Acréscimos nosso)

Dentro dessa perspectiva, precisamos inserir o Currículo Escolar como um elemento responsável pela (re) significção dos sujeitos a partir do contato com o outro e da abertura de conhecer o universo cultural, identitário que ancora a vida de cada

estudante e não seja apenas como um modo de transmissão do conhecimento. Landulfo (2022, p. 98) faz o seguinte apontamento:

> [...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. Mas, como produtor de identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos.

Colaborar com a construção de um novo ser através de um processo de desconstrução é muito significativo para a nossa essência humana, por isso é importante que esta atitude inicie de dentro para fora, pois será ação que mostrará a diferença no agora e no amanhã. Sendo assim, Landulfo (2022, p. 101) ao fazer uma abordagem sobre a decolonialidade do currículo afirma:

> [...] um currículo decolonial muda, portanto, o foco e traz à tona o grito de quem sempre foi silenciado pelo pensamento moderno europeu/colonial que precisa ser confrontado por outras histórias e vivências. As verdades universais precisam ser combatidas a fim de que possamos decolonizar o pensamento e, consequentemente, as nossas existências. Para além das teorias de currículo, pensar "currículo e decolonialidade" significa despensar, desver histórias a nós impostas como a única forma de percebermos e sentirmos o mundo.

A partir do caminhar por outras rotas, é possível deixar transparecer tudo aquilo que era concebido como sujo, impuro e sem luz, passar a resplandecer e servir de bússola para as próximas gerações, por isso a importância de dar passos largos, esforçar, integrar e efetivar "ações que respeitem o outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar". (Mendes, 2012, p. 360)

Sendo assim, buscarei, no próximo tópico, analisar como esse processo se constitui no CSEEM e na BNCC, recorrendo às teorias estudadas neste capítulo.

3.5 A interculturalidade e o letramento literário no Componente Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe

Conceber a língua como dinâmica, pluriforme e multifacetada é uma tarefa do(a) professor(a) para que não continue dando espaço à centralidade do ensino de língua ser apenas o ensino de gramática, porque é sabido da existência de um campo vasto que esse ensino pode desbravar, mas é preciso o(a) docente se permitir, ou seja, abrir-se para essa

possibilidade, oportunizando que o(a) seu(a) estudante se constitua enquanto um sujeito social e linguístico.

Nesse sentido, quando me debruço sobre os documentos oficiais, CSEEM e BNCC, percebo que há um interesse pela "(re) criação da instituição educacional" (Sergipe, 2022, p. 22), cuja função é ampliar as condições de inclusão social, possibilitar o acesso à tecnologia, cultura e trabalho integralmente, como também a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, com o foco de resgatar e respeitar as várias manifestações de cada comunidade. Isso é possível à medida que os estudantes se percebem e se enxergam sendo representados na escola. Esse processo de percepção acontece a partir do momento que o currículo demarca essa possibilidade para a juventude. Esse apontamento faz parte do segundo parágrafo do 3º Capítulo do CSEEM denominado de "Formação Geral Básica". Assim destaco:

> Uma educação de qualidade precisa falar de todos, os jovens estudantes de maioria preta ou parda devem estar representados, eles devem se perceber e se enxergar na escola. E o currículo é o documento que precisa fazer essa demarcação para as juventudes (...). (Sergipe, 2022, p. 23)

Observo o quanto o currículo é peça fundamental para que a decolonialidade possa ganhar corpo no espaço escolar, porque será outorgada por um mecanismo legal, sobre o qual pode haver uma resistência se o caminho a ser seguido for distante do orientado por ele. Por mais que eu e outros queiramos integralizar as concepções decolonialidade e interculturalidade em nossas aulas, o processo fica mais difícil quando não há um respaldo legal. Porém, é preciso pensar em um currículo que abarque "as diversas identidades socioculturais que circulam em nossa sociedade" e não como uma listagem de itens (Matos, 2014, p. 181).

É urgente vivenciar o "novo" a partir de uma perspectiva inter/transdisciplinar já que a sociedade vem passando por transformações quanto à sua relação com o saber e a construção do conhecimento, alternado o modo como a educação de outrora ocorria. Dentro dessa perspectiva, é possível visualizar a inserção de outros olhares, ou seja, outras epistemologias no espaço escolar.

Roque-Faria (2020, p. 148) vai nos dizer que

> Pensar em uma **educação antirracista** é esforçar-se pela construção **das pontes humanas** para que os corpos negros não sejam estereotipados em nossas aulas de Língua Portuguesa. **É pela língua(gem) que podemos banir signos pejorativos e evocar o respeito à alteridade e diversidade**, observando onde se caminha e com quem se caminha. (Grifos nossos)

Essa perspectiva deve ser implementada/ampliada no ensino de Língua Portuguesa através do letramento literário, porque ele possibilita uma melhor

compreensão do mundo e a sua eficácia só se dá no espaço escolar porque requer o desenvolvimento de habilidades que “a mera prática de leitura ... não consegue sozinha efetivar.”. (Cosson, 2011, p. 102)

O letramento literário é um processo que oportuniza a constituição do sujeito leitor e para isso é preciso que ocorra uma troca de sentidos entre o escritor, leitor, e a sociedade onde ambos estão localizados (Cosson, 2020, p. 27). Por esse motivo, advogo a ideia da inserção de textos literários de escritores(as) negros(as) contemporâneos(as) que abordem temáticas e representatividades das comunidades, de suas identidades culturais ou das escrevivênicas para que os jovens possam se reconhecer e perceber que há outros iguais nos aspectos físicos, intelectual e social.

Evaristo (2020, p. 30) em um de seus textos afirma

> Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos.

A partir dessa escrevivência o sujeito é apresentado a um outro modo de ver o mundo, rompendo com a hegemonia. Nesse sentido, Roque-Faria (2020, pg. 148 apud Ribeiro, 2018, p.27) diz “uma das formas de romper a máscara do silêncio e a negação da violência é adotar a leitura de autoras negras e “respeitar suas produções de conhecimento e se permitindo pensar o mundo por outras lentes e geografias da razão”.”

Por isso, “(...) os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”. (BNCC, Brasil, 2018, p. 15).

Essa construção trará novas possibilidades de enxergar o mundo, de se relacionar com o outro, de construir a equidade, revertendo a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos sociais como os povos originários, afrodescendentes, analfabetos entre outros. Por esse motivo, é muito salutar visualizar essas novas orientações que alicerçam esses documentos, porque através delas é possível “assegurar uma formação

básica comum, contextualizada com valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, através das competências e diretrizes estabelecidas pela BNCC que norteia os diversos currículos." (Sergipe, 2022, p. 24).

É perceptível que a BNCC e o currículo se completam entre si quanto à garantia de assegurar as aprendizagens definidas para cada etapa da educação básica. Para isso é preciso desenvolver algumas ações que busquem envolver a participação das famílias e da comunidade. Sendo assim, destaco duas das oito ações descritas na BNCC (Brasil, 2018, p. 16):

> contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
>
> selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

As ações evidenciam dois pontos que são essenciais para que a interculturalidade possa de fato ser concretizada no ensino de Língua Portuguesa, pois uma trata da questão da contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares à realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens ocorrem. Essa contextualização busca dar luz àqueles aspectos que ao longo da história ficaram invisibilizados, como é o caso dos saberes de homens e mulheres negros(as) e indígenas. Forçando que muitos desses sujeitos não se reconhecessem enquanto tais.

Nesse percurso, Roque-Faria (2020, p. 150) vai apontar que

> Somos nós, professoras/es que trazemos os acontecimentos literários/linguísticos em suas diversas dimensões histórico-social e temos a oportunidade de erguer projetos democráticos de ensino/aprendizagem da linguagem e que possam colaborar e divulgar a produção intelectual negra em suas subjetividades e percepções (...).

A outra ação volta o olhar para a aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, trabalhando com as necessidades dos diferentes grupos de estudantes que frequentam o espaço escolar. Uma estratégia metodológica interessante é o letramento literário, por ele ser um caminho de acesso e de revisão de conceitos pré-estabelecidos, devido ao processo de colonialidade do saber.

Roque-Faria (2020, p. 147-148) faz a seguinte orientação:

> **Se a voz da intelectualidade negra não chega às Academias e /ou circula de maneira tímida nos meios literários vê-se o descaso pelos corpos que produz no país**, mas que não tem o direito de concorrer de

> maneira digna e aceitável. Os Projetos inscritos pelas diversas instancias governamentais, atualmente, reforça o bloqueio e o esforço pela invisibilidade: Cotas para quê? Concomitantemente a falta de incentivo cultural para publicação e visualização das artes produzidas pelos negros estão/são negadas à luz do dia. Mas, **a resistência e a persistência**, e, sobretudo o esforço cotidiano dos corpos pretos pelo respeito e a luta de que não se ocupa as instancias sociais pelo favorecimento, mas como pertença e direito, sem dúvida prova que **é preciso reconstruir a história e ouvir os passos vindos de longe**. (Grifos nossos)

Por esse motivo, buscarei desenvolver, no último Capítulo deste trabalho, uma proposta de Percurso Didático na perspectiva decolonial baseada no modelo cultural de leitura proposto por Gomes (2012), cuja função é possibilitar ao leitor atual que faça uma revisão dos preconceitos e estereótipos construídos a partir do olhar do colonizador e perpetuados por uma cultura brasileira eurocêntrica. Assim, irei poder tornar o ensino de Língua Portuguesa potencialmente decolonial.

Diante do exposto, no próximo Capítulo, irei me debruçar ainda mais sobre o universo da BNCC e do CSEEM e sobre a questão do currículo decolonial, recorrendo a Silva (2016), Matos (2020) Silva Junior (2023).

CAPÍTULO IV – UM CURRÍCULO DECOLONIAL É POSSÍVEL?

> Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista. (Ângela Davis, 2016)

O currículo é um documento que organiza e sistematiza os conhecimentos considerados essenciais para a formação dos indivíduos de uma determinada época. Ele torna-se um projeto educacional e social organizado pelo estado, ganhando um caráter normativo, com disciplinas, conteúdos e metas de aprendizagem definidos para cada nível de ensino.

Mas antes de apontar o olhar contemporâneo sobre o currículo é importante fazer um percurso histórico para haver uma melhor compreensão de sua constituição. O currículo além de ser uma questão de conhecimento é uma questão de identidade e de poder como ressalta Silva (2016). Será a questão de poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Aquelas aceitam mais o *status quo* que os conhecimentos e os saberes dominantes voltam-se a questões técnicas. Enquanto estas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, ou seja, não se limitam a perguntar "o quê?", mas a constantes questionamentos: "Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (Silva, 2016, p. 16)

Esses questionamentos apontados por Silva (2016) são imprescindíveis porque eles dimensionam a visão sobre a constituição do currículo e me conduz a pensar sobre a quais interesses o currículo de ontem, de hoje e do amanhã vai atender.

Silva (2016, p. 17) apresenta o seguinte quadro correspondente as grandes categorias de teoria do currículo de acordo com os conceitos que elas enfatizam:

> **TEORIAS TRADICIONAIS** ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos **TEORIAS CRÍTICAS** ideologia reprodução cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência **TEORIAS PÓS-CRÍTICAS** identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo. (Grifos Nossos)

O quadro acima ilustra a questão de poder que abordei anteriormente e o meu objetivo é mostrar que é possível construir um currículo dentro da abordagem pós-críticas o qual insira discussões sobre gênero, raça, etnia, cultura, entre outros temas que estão no seio da sociedade, mas que ficam distantes do espaço escolar por encontrar um sistema

excludente ou até mesmo omisso. Mas ainda há muito caminho a ser atravessado. Para chegar a esta discussão houve uma trajetória anterior como apresentarei no próximo tópico.

4.1 – O percurso da teorização do currículo

Em 1918, Bobbitt, nos Estados Unidos, publicou a obra *The Curriculum*, instituindo o currículo como um campo especializado de estudos. A obra foi publicada no momento em que as forças econômicas, políticas e culturais buscavam moldar os objetivos e as formas da educação de massa estadunidense. Em contraposição ao olhar econômico de Bobbitt encontra-se John Dewey. Esse pensador lançou o livro "*The Child and The Curriculum*" em 1902, focando seu olhar para a construção da democracia e não da economia como assim fazia Bobbitt. Esse olhar democrático o aproximava ao modelo progressista por ele centrar sua atenção nos interesses e experiências das crianças e jovens.

Na década de 60 surgiram estudos com a criação de teorias que destituíam o pensamento e a estrutura educacional voltada à tradição, ou seja, a um modelo de educação que invisibilizava outros olhares. Essa transformação irá acontecer nos Estados Unidos das Américas com a renovação da teorização do currículo; na Inglaterra apresenta a nova sociologia da educação com o sociólogo inglês Michel Youg; na França com os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelet e Establet; no Brasil há a evidência da obra de Paulo Freire construindo uma outra perspectiva para o cenário educacional brasileiro.

Essas teorias irão romper com o modelo tradicional, pois esse não questionava as formas dominantes de conhecimento, ou seja, a forma social dominante, porque tudo parecia estar em perfeita ordem. Foi nesse sentido que o *status quo* da perfeição foi sendo instituído a partir das teorias tradicionais, conduzindo a organização e elaboração do currículo para uma restrição à atividade técnica de como fazer o currículo. Essas teorias visavam a aceitação, o ajuste e a adaptação. Enquanto, as teorias críticas sobre o currículo questionam esse *status quo* imposto pelas teorias tradicionais, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. O importante para as teorias críticas era compreender como o currículo faz e não como fazer.

Seguindo esta trajetória, Silva (2016, p. 30) nos apresenta uma cronologia dos marcos fundamentais tanto da teoria educacional crítica mais geral quanto da teoria crítica sobre o currículo.

> 1970-Paulo Freire, A pedagogia do oprimido
> 1970 - Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado
> 1970 - Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, A reprodução
> 1971 - Baudelot e Establet, L'école capita liste en France
> 1971 - Basil Bernstein, Class, codes and contrai, v. I
> 1971 - Michael Young, Knowledge and contrai: new direetions for the sociology of education
> 1976 - Samuel Bowles e Herbert Gintis, Schooling in capitalist America
> 1976 -William Pinar e Madeleine Grumet, Toward a poor curriculum
> 1979 - Michael Apple, Ideologia e currículo

Cabe trazer o olhar de Althusser, a partir do olhar de Silva (2016), ao considerar o desenvolvimento da teoria educacional crítica como fundamental para a relação entre educação, ideologia e a reprodução da sociedade capitalista. Para Althusser, a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes econômicos (força de trabalho, meios de produção) e de seus componentes ideológicos.

Nesse contexto, ele argumenta que a escola se constitui como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE) central, ao lado de outras instituições tais como a religião, a mídia e a família. A escola é privilegiada por atingir praticamente toda a população por um longo período de tempo.

> [...] A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período de tempo. Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explicitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais "técnicas", como ciências e matemática. (Silva, 2016, p. 31)

Esse olhar demonstra o quanto Althusser conecta a educação à ideologia, mostrando que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das disciplinas escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. Logo, esse AIE controla o saber de um modo que anula outros saberes existentes na sociedade por esses não representarem a elite dominante, ou seja, é a materialização da colonialidade do poder sobre a qual mencionei no Capítulo anterior.

Outros pensadores que não posso deixar de evidenciar são os economistas Samuel Bowles e Herbert Gintis, os quais publicaram a obra "*A Escola Capitalista na América*",

introduzindo o conceito de correspondência para estabelecer a natureza da conexão entre escola e produção como bem aponta Silva (2016).

Seguindo por outro processo que difere do olhar de Althusser, os economistas focam na aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista, afirmando que as relações sociais do local de trabalho capitalista se refletem na escola, enquanto Althusser enfatizava o papel do conteúdo das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista.

A perspectiva de Bowles e Gintis é um exemplo de crítica que enfatiza o papel do chamado "currículo oculto" no processo de reprodução cultural e social. Para eles, eram as relações sociais na escola, mais do que o seu conteúdo explícito, as responsáveis pela socialização de crianças e jovens nas normas e atitudes necessárias para uma boa adaptação às exigências do trabalho capitalista.

A noção de "currículo oculto" estava implícita na análise de Bowles e Gintis sobre a escola capitalista americana. Através do "princípio de correspondência", as estruturas da sala de aula e da situação de ensino, explanavam implicitamente certas abordagens, como relações de autoridade, organização do tempo e padrões de recompensa, moldando os estudantes para se adaptarem às injustas estruturas da sociedade capitalista e às exigências de seu papel subalterno nas relações sociais de produção.

No entanto, autores como Henry Giroux criticaram a teoria dos economistas pelo seu caráter mecanicista e determinista, que deixava espaço suficiente para a mediação e a ação humanas no nível da escola e do currículo.

Silva (2016) evidencia também a contribuição dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron no campo dos estudos sobre o currículo. Esses estudiosos desenvolveram uma crítica à educação centrada no conceito de reprodução cultural e social, se afastando da análise marxista tradicional em alguns aspectos. Eles não viam o funcionamento da escola e da cultura como uma simples dedução do funcionamento da economia, mas analisavam-nos através de metáfora econômicas.

Assim, eles criaram o conceito de capital cultural. A dinâmica da reprodução social está centrada na reprodução da cultura dominante. A cultura das classes dominantes possui prestígio e valor social, constituindo-se como capital cultural, que pode existir em estado objetivado (obras de arte), institucionalizado (diplomas) e incorporado (habitus, estruturas sociais e culturas internalizadas).

Bourdieu e Passeron descrevem um processo de dominação simbólicas, onde a cultura dominante é definida como a cultura, ocultando o fato de que essa definição é arbitrária e baseada no poder da classe dominante. A eficácia dessa definição depende da ocultação de sua imposição, fazendo com que ela apareça como natural. A esse duplo mecanismo eles chamam de dupla violência do processo de dominação cultural.

No que concerne à escola, os sociólogos argumentam que, diferentemente de outras análises críticas, a escola não atua pela simples inculcação da cultura dominante. Em vez disso, o currículo escolar é baseado na cultura dominante, expresso na linguagem e no código cultural dominante. Crianças das classes dominantes compreendem facilmente esse código, pois estão imersos nele desde sempre, enquanto para as crianças das classes dominadas ele é indecifrável, funcionando como uma língua estrangeira e levando à exclusão.

Nesse sentido Silva (2016, p. 36) destaca

> O que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de pedagogia racional, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter - na escola - a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte - na família - da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família.

Essa análise é vista como uma das teorizações críticas mais gerais sobre educação que influenciaram o desenvolvimento da teoria crítica do currículo. Contudo, sua teorização do processo de reprodução cultural e social foi posteriormente criticada por Henry Giroux por dar peso excessivo à dominação e à cultura dominante, em detrimento das culturas dominadas e dos processos de resistência.

Continuando com o percurso das diversas teorias do currículo, Silva (2016) analisa o surgimento e as características do movimento de reconceptualização como uma reação à concepção técnica do currículo que havia se consolidado, especialmente através do modelo de Tyler. Segundo o texto, no final dos anos sessenta, a hegemonia desta concepção técnica já estava em declínio com movimentos de reação surgindo simultaneamente em diversos países.

Nos Estados Unidos e Canadá, a crítica às perspectivas conservadoras sobre currículo originou-se no próprio campo de estudo da educação, culminando no movimento de reconceptualização, impulsionado pela I Conferência sobre Currículo em

1973, liderada por William Pinar. Este movimento expressava uma crescente insatisfação com a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa.

Os reconceptualistas estavam familiarizados com as teorias sociais de origem europeia, como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt, que contrastavam fortemente com a ênfase na eficiência e racionalidade administrativa da concepção técnica. Aquilo que as perspectivas tradicionais entendiam como currículo era precisamente o que essas teorias sociais buscavam questionar e criticar.

Assim Silva (2016, p. 40) afirma

> [...] As disciplinas tradicionais estão concebidas em torno de conceitos científicos, instrumentais ... serem "colocadas entre parênteses". Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais.

Nesse sentido, os/as estudantes são estimulados(as) a construírem um processo de aprendizagem a partir da aplicação de suas experiências ao mundo vivenciado em seu cotidiano.

De acordo com Silva (2016) a teorização sobre o currículo, a partir da análise fenomenológica, é construída com a combinação de duas outras estratégias de investigação: a hermenêutica e a autobiografia.

A hermenêutica destaca a multiplicidade de interpretações dos textos e significados, contrastando com a ideia de um significado único e determinado. A autobiografia combina com a fenomenologia para enfatizar os aspectos formativos do currículo como experiência vivida, permitindo investigar a formação da subjetividade e identidade. Embora o movimento de reconceptualização pretendesse incluir ambas as vertentes (marxista e fenomenológica), aqueles de inspiração marxista geralmente recusaram uma identificação plena, vendo a ênfase excessiva em questões subjetivas como pouco política. O rótulo da reconceptualização acabou ficando mais ligado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais do currículo.

Silva (2016), dando continuidade à teorização do currículo, evidencia a contribuição de Michael Apple a partir de uma perspectiva neomarxista, partindo dos elementos centrais da crítica marxista da sociedade, com a dinâmica capitalista girando em torno da dominação de classe. Para ele, essa dominação afeta outras esferas sociais,

como educação e o currículo, estabelecendo uma relação estrutural entre economia e educação, reprodução cultural e reprodução social.

Para entender essa mediação, Apple recorre ao conceito de hegemonia de Gramsci e Williams. Esse conceito permite ver o campo social como um espaço de disputa, onde grupos dominantes precisam de um esforço constante de convencimento ideológico para manter sua dominação, transformando a dominação econômica em hegemonia cultural.

Contrapondo-se às perspectivas tradicionais, Appel vê o currículo em termos estruturais e relacionais, conectado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Ele argumenta que o currículo não é neutro ou desinteressado, mas corporifica um conhecimento particular resultante de um processo de seleção que reflete os interesses das classes e grupos dominantes.

A preocupação de Apple não é com a validade epistemológica do conhecimento curricular, mas com qual conhecimento é considerado verdadeiro e legítimo. Assim, questiona o motivo de certos conhecimentos serem privilegiados em detrimento de outros e examina as relações de poder envolvidas no processo de solução que resulta em um currículo específico, configurando o espaço escolar como um produtor de conhecimento técnico relevante para a economia capitalista.

Um outro estadunidense que desenvolveu uma teorização crítica sobre currículo foi Henry Giroux. Sua contribuição de acordo com Silva (2016) foi a oposição às perspectivas empíricas e técnicas que eram dominantes em sua época. Para isso, recorreu aos conceitos da Escola de Frankfurt para criticar a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas tradicionais sobre currículo. Ele argumenta que ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, essas perspectivas ignoram o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, e particularmente, do conhecimento presente no currículo. Essa omissão contribui para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

O pensador dialoga com as teorizações de Althusser, Bourdieu e Passeron, e Bowles e Gintis, mas expressa insatisfação com a rigidez estrutural e as consequências pessimistas dessas análises. Fez crítica às vertentes da crítica educacional inspiradas na fenomenologia e em modelos interpretativos da sociologia. Para ele, o conceito de resistência era fundamental para desenvolver uma teorização crítica alternativa sobre pedagogia e currículo, buscando superar o pessimismo das teorias da reprodução, propondo uma pedagogia da possibilidade a qual reconhece as mediações e ações no nível da escala e do currículo capazes de trabalhar contra o poder e o controle.

Segundo Silva (2016, p. 54) Giroux focou na potencialização da resistência no início dos seus trabalhos

> [...] Ele acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. [...] É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle.

Para que esse processo ocorresse, Giroux construiu três conceitos centrais: esfera pública na qual a escola e o currículo funcionam como um espaço onde os/as estudantes possam desenvolver habilidades democráticas de discussão e questionamento; intelectual transformador por compreender o papel do(a) professor(a) como um agente ativo de crítica e questionamento a serviço da emancipação e não um mero técnico; voz que se constitui através da construção de espaços onde as experiências, desejos e pensamentos dos(as) estudantes possam ser ouvidos(as) e considerados(as).

Esse olhar de Giroux dialoga com o pensamento de Paulo Freire quando aborda a concepção de educação libertadora e a educação bancária. São influências que ficam bem nítidas no pensamento do estadunidense e que ainda estão vivas nos corredores das escolas.

Nesse sentido, Silva (2016) traz à luz o pensamento desse educador brasileiro que inspirou e continua inspirando novos pensares para a educação e a construção do currículo, mesmo não havendo uma teoria específica sobre o currículo, mas sua obra discute questões relacionadas e tem implicações importantes para a teorização curricular.

O olhar de Freire se distingue de teorias críticas sociológicas como as de Althusser ou Bourdieu e Passeron, pois sua dimensão é mais filosófica. Quando volto o olhar para a obra "*Pedagogia do Oprimido*" percebo que há uma relação entre o dominante e o dominado influenciada pelo pensamento de Karl Marx. O foco está na dinâmica do processo de dominação, menos como reflexo de relações econômicas. Cabe lembrar que Freire se volta para a educação de adultos em países subordinados e não na educação institucionalizada em países desenvolvidos como os críticos sociológicos faziam.

Freire fez crítica ao currículo existente por ele sintetizar o conceito de educação bancária, cuja percepção concebe o conhecimento como fatos e informações a serem depositados pelo(a) professor(a) no(a) aluno(a), que é visto em termos de falta ou carência. Assim, Silva (2016, p. 58) diz que "o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico".

Em oposição, Freire propõe a educação problematizadora. Nessa perspectiva, todos os sujeitos (educador e educando) estão ativamente envolvidos no ato de conhecer, ou seja, na experiência do(a) educando(a), melhor dizer, na relação dele(a) com o meio em que vive, desconstruindo as fronteiras existentes entre a cultura erudita e a popular, legitimando esta como conhecimento para o currículo, antecipando a influência dos Estudos Culturais sobre o currículo.

Além disso, a obra de Freire, ao focar a perspectiva de grupos dominados em países da América Latina, antecipa temas da teoria pós-colonialista, destacando a posição epistemologicamente privilegiada dos grupos dominados por seu conhecimento da dominação.

No início dos anos 80, o pensamento de Freire seria contestado pela chamada "pedagogia histórico-crítica" ou "pedagogia crítico-social dos conteúdos" desenvolvida por Dermeval Saviani. Este estudioso, ao contrário de Freire, faz uma nítida separação entre educação e política. Para ele, a educação só se torna política na medida em que permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento universal (patrimônio da humanidade) como ferramenta para a luta política. Saviani crítica tanto as pedagogias ativas quanto a freireana por enfatizarem métodos em detrimento da aquisição do conhecimento.

Na teoria de Saviani, há uma ligação entre conhecimento e poder, mas limitada ao papel do conhecimento no fortalecimento das classes subordinadas. Sua pedagogia é a única a não ver uma conexão intrínseca entre conhecimento e poder. Para ele, o conhecimento é o outro do poder. Essa visão parece deslocada em relação a análises marxistas da época (que viam o conhecimento como ideológico) e teorias pós-estruturalistas (que veem saber e poder como intrinsecamente ligados).

Diante deste embate, Silva (2016, p. 63) enfatiza a importância da teoria do currículo desenvolvida por Saviani fazendo a seguinte afirmação "Na sua oposição à pedagogia libertadora freireana, ela cumpriu, entretanto, um importante papel nos debates no interior do campo crítico do currículo. Embora sua influência tenha, ultimamente, diminuído, ela continua, inegavelmente, importante.".

Enquanto nos Estados Unidos havia uma crítica às perspectivas tradicionais sobre currículo, na Inglaterra a referência era a antiga sociologia da educação. Esta crítica é iniciada com a publicação em 1971 do livro "*Knowledge and Control*", de Michael Young, passando a ser conhecida como a "Nossa Sociologia da Educação (NSE)".

A NSE emergiu em grande parte como uma crítica à sociologia da educação preexistente na Inglaterra, que era predominantemente empírica e estatística, focada nos resultados desiguais (sucesso/fracasso escolar) com base em variáveis como classe social e renda, mas sem questionar a natureza do conhecimento escolar ou papel do currículo. A NSE também desafiou a filosofia educacional analítica que defendia um currículo racionalista e universalista centrado em formas de compreensão abstratas, colocando em questão o caráter arbitrário daquilo que é considerado conhecimento.

O ponto de partida da NSE foi o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento. A tarefa dessa sociologia era destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e conhecimento e suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas. Assim, ela delineou as bases de uma sociologia do currículo.

Isso implicava questionar e desnaturalizar as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas que a teoria educacional e os/as educadores(as) tendiam a tomar como dados e naturais. A tarefa era mostrar o caráter histórico, social, contingente e arbitrário dessas categorias.

A NSE concebe o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais, resultantes de um processo que envolve conflitos e disputa sobre quais conhecimentos devem fazer dele. Ela buscava investigar as conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos, ou seja, o currículo e o poder eram a sua centralidade.

De acordo com Silva (2016, p. 69) a NSE evidenciava as implicações pedagógicas de seu programa sociológico através das seguintes perspectivas:

> [...] uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Da mesma forma, pro curaria desafiar as formas de estratificação e atribuição de prestígio existentes, como, por exemplo, a que divide as ciências e as artes. Além disso, um currículo que se fundamentasse nos princípios da NSE de veria transferir esses princípios para o seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria, baseada na ideia de "construção social".

A influência da NSE diminuiu a partir dos anos 80, dando lugar a perspectivas mais ecléticas e se dissolvendo em diversas outras abordagens críticas como o feminismo, estudos de raça e etnia, estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo. A mudança no contexto social também contribuiu para seu declínio. Apesar disso, a NSE

cumpriu um papel importante ao focar a análise crítica no próprio conhecimento escolar e na forma como o currículo é estruturado.

Um outro pensador que se debruçou a construir uma sociologia crítica da educação na Inglaterra foi o Basil Bernstein, pois ele via o conhecimento educacional formal como se realizando através de três sistemas de mensagem: currículo, pedagogia e avaliação. Para ele, o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define a transmissão válida do conhecimento e a avaliação define a realização válida desse conhecimento.

Bernstein não se preocupava tanto com o conteúdo específico do currículo, mas sim com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que o compõem e como essa organização se conecta a princípios de poder e controle. Ele distinguiu dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção, onde as áreas do conhecimento são fortemente isoladas, e o currículo integrado, onde as distinções são menos nítidas. A esse grau de isolamento ele chamou classificação: alta classificação para grande isolamento (disciplinas tradicionais) e fraca classificação para pouca separação (interdisciplinaridade).

O pensador em questão enfatiza que currículo, pedagogia e avaliação estão interligados, fazendo uma distinção entre poder e controle. Dentro de sua lógica o poder está ligado à classificação (definindo o que é legitimo/ilegítimo no currículo), enquanto o controle está associado ao enquadramento (a forma da transmissão, como ritmo, tempo, espaço, clareza dos objetivos/critérios).

A questão central para Bernstein é como as posições de classe são aprendidas e como as estruturas de classe se traduzem em estruturas de consciência. É aqui que há um destaque do conceito fundamental do código, por ele ser concebido como a gramática implícita adquira de forma diferenciada pelas pessoas de diferentes classes sociais. Esse código permite distinguir contextos, significados relevantes e como expressá-los. Ele é aprendido implicitamente em instâncias sociais como a família e a escola, através da vivência das estruturas sociais em que ele se expressa. Na educação, o código é aprendido através da estrutura do currículo (classificação) e da pedagogia (enquadramento), não através do conteúdo explícito ou da ideologia. A estrutura do currículo ou da pedagogia determina quais modalidades do código serão aprendidas.

A teoria de Bernstein é composta por uma linguagem complexa como afirma Silva (2016), mas ela tem muito a ensinar, principalmente quando mostra a necessidade

de uma perspectiva sociológica para compreender o currículo e a pedagogia, especialmente em seu papel central no processo de reprodução cultural e social.

Outra abordagem que evidencio é a noção de currículo oculto, mesmo sabendo que ela não se trata de uma teoria propriamente dita, mas tem uma forte e estranha atração nas perspectivas críticas iniciais sobre currículo. Essa discussão já vinha sendo colocada de maneira implícita nos postulados de Bowles e Gintis (com seu princípio da correspondência) e, em certa medida, Althusser, já apontavam para ideias similares, focando nas relações sociais da escola e nas práticas implícitas como formas de socialização. Para Bernstein, por exemplo, é através da estrutura do currículo e da pedagogia que se aprendem os códigos de classe.

Apesar de sua ampla utilização crítica, o conceito de currículo oculto tem sua origem no campo mais conservador da sociologia funcionalista. Philip Jackson é possivelmente o primeiro a usar o termo, descrevendo os aspectos do ambiente escolar que formam um currículo oculto que os/as estudantes precisam dominar para ter sucesso na escola. Robert Dreeben expandiu essa definição funcionalista, destacando que as características estruturais da sala de aula ensinam certas abordagens.

A distinção entre o uso funcionalista e o uso crítico do conceito reside na desigualdade do que é ensinado implicitamente. Na visão funcionalista, os comportamentos aprendidos através do currículo oculto são vistos como funcionalmente necessários e desejáveis para o bom funcionamento da sociedade. Dreeben argumentava que a escola, através do tratamento impessoal, ensina o universalismo necessário às sociedades avançadas.

Nas análises críticas, as atitudes e comportamentos transmitidos são vistos como indesejáveis, uma distorção que molda crianças e jovens para se adaptarem às estruturas injustas da sociedade capitalista. A análise de Bowles e Gintis é um exemplo claro, onde as relações sociais da escola correspondem às do local de trabalho para ensinar conformidade às classes subordinadas.

Na perspectiva crítica, o currículo oculto é definido como todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem implicitamente para aprendizagens sociais relevantes.

Fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que estudantes se ajustem convenientemente a estruturas e padrões de funcionamento considerados injustos e antidemocráticos. Através das relações sociais da escola (entre professores, alunos, administração), da organização do espaço escolar, do ensino do

tempo (pontualidade, controle do tempo), de rituais, regras, regulamentos, normas, e das divisões e categorizações implícitas ou explícitas presentes na experiência escolar (capazes/menos capazes, gênero, currículo acadêmico/profissional).

A noção crítica implica a possibilidade de tornar-se consciente do currículo oculto, de "desocultá-lo". A ideia é que essa conscientização o torne menos eficaz, pois sua eficácia reside precisamente em sua natureza oculta. Tornar-se consciente significaria, de alguma forma, "desarmá-lo".

O conceito cumpriu um papel importante no desenvolvimento da perspectiva crítica, expressando uma operação sociológica fundamental: descrever processos que moldam a subjetividade "por detrás de nossas costas", sem conhecimento consciente. Ele tornava transparente o que era opaco na vida cotidiana da sala de aula. No entanto, o conceito tornou-se desgastado.

Apesar de seu declínio na análise educacional crítica mais recente, especialmente sob o predomínio pós-estruturalista que foca mais na "visibilidade" do texto e do discurso, o conceito de currículo oculto continua relevante por sua capacidade de expor os processos sociais "invisíveis" que moldam a subjetividade e a vida cotidiana escolar.

Nesse caminho, Silva (2016, p. 81) chama atenção para como o currículo, hoje, tem refletido cada vez mais os valores do capitalismo. Como ele observa, “[...]finalmente, numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista.” Isso mostra como, em vez de priorizar uma formação voltada para o pensamento crítico e a cidadania, os conteúdos e as práticas escolares muitas vezes se alinham a interesses do mercado, reforçando lógicas de desempenho, produtividade e competição.

Com o intuito de avançar mais na abordagem sobre a teorização do currículo, farei uma explanação no próximo tópico a partir das teorias pós-críticas para entender se é possível construir um currículo na perspectiva decolonial, possibilitando que outras vozes cheguem ao espaço escolar e desconstrua a legitimidade do currículo eurocêntrico.

4.2 - Currículo Decolonial: uma perspectiva das teorias pós-críticas

As teorias pós-críticas possibilitam novos olhares para a construção do currículo, pois elas colocam em xeque a neutralidade dele, denunciando as relações de poder que o

mesmo exerce no espaço escolar. Nesse sentido, é necessário entender a questão do multiculturalismo no contexto do currículo à luz de Silva (2016).

O pensador apresenta o multiculturalismo, originário nos países dominantes do Norte, como um fenômeno ambíguo. Por um lado, representa um movimento legítimo de reivindicação por parte de grupos culturais dominados (raciais, étnicos) para que suas formas culturais sejam reconhecidas e representadas. Por outro, pode ser visto como uma solução para os "problemas" que a presença desses grupos coloca para a cultura nacional dominante. O multiculturalismo não pode ser desassociado das relações de poder que forçaram a convivência dessas culturas no mesmo espaço, muitas vezes ligadas a fluxos migratórios resultantes de relações de exploração.

Apesar de sua ambiguidade, o multiculturalismo é considerado um importante instrumento de luta política. Ele transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que antes se limitava à Antropologia, onde se aceita que não há hierarquia entre culturas, sendo todas epistemológica e antropologicamente equivalentes. Essa compreensão antropológica, que vê as diferenças culturais como manifestações superficiais de uma humanidade comum, fundamenta o que vem a ser chamado de multiculturalismo liberal" ou "humanista". Essa vertente apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas, baseada na ideia de uma humanidade compartilhada sob a diferença aparente.

A perspectiva crítica do multiculturalismo se divide, por sua vez, entre:

•Uma concepção pós-estruturalista: que vê a diferença como um processo essencialmente linguístico e discursivo, produzida em conexão com relações de poder que atribuem um sinal (avaliação negativa) ao diferente. Essa visão é criticada por seu excessivo textualismo.

• Uma concepção mais materialista (inspirada no marxismo): que enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais subjacentes à discriminação e desigualdade baseadas na diferença cultural. O racismo, por exemplo, não se limita a expressões linguísticas, mas deve incluir o combate à discriminação estrutural.

Em termos curriculares, o multiculturalismo nos Estados Unidos surgiu como uma crítica ao cânon universitário tradicional, visto como expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Os grupos subordinados reivindicaram a inclusão de contribuições de suas próprias culturas. Embora as diferentes perspectivas multiculturalistas aceitem esse princípio de inclusão, elas divergem. A visão liberal enfatiza um currículo baseado em tolerância, respeito e convivência harmoniosa. A

perspectiva crítica, por outro lado, argumenta que essas noções deixam intactas as relações de poder. A tolerância pode implicar superioridade, e o respeito pode essencializar as diferenças, tratando-as como fixas. Um currículo crítico, em contraste, deve insistir na análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por relações de assimetria e desigualdade, colocando a diferença permanentemente em questão, e não apenas tolerando-a ou respeitando-a.

O multiculturalismo enfrenta críticas ferozes, tanto de grupos conservadores (que o veem como ataque aos valores nacionais e à herança cultural comum, substituindo obras de excelência por inferiores e ameaçando valores da civilização ocidental) quanto de alguns progressistas (que argumentam que ele fragmenta a cultura nacional comum). Além disso, amplia a compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. Ele mostra que a desigualdade educacional e curricular não se limita à classe social, mas é função também de gênero, raça e sexualidade. Além disso, a igualdade não se alcança apenas com acesso igual ao currículo hegemônico, mas exige uma modificação substancial do currículo existente para refletir como a diferença é produzida por relações sociais de assimetria, buscando uma justiça curricular.

Nessa perspectiva, cabe analisar as relações de gênero e a pedagogia feminista para que possa compreender ainda mais o percurso da teorização do currículo. Inicialmente, as teorias críticas do currículo concentraram-se na análise da dinâmica de classe social e do seu papel na reprodução cultural e da desigualdade na sociedade capitalista. Contudo, tornou-se evidente que as relações de desigualdade e poder na educação e no currículo não se limitavam à classe. Era crucial considerar também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia, e analisar as complexas inter-relações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social.

Nesse contexto, o conceito de gênero passou a ser utilizado para distinguir os aspectos socialmente construídos da identidade sexual, em oposição a sexo, reservado aos aspectos biológicos. Embora a distinção seja por vezes questionada por teorias que veem toda identidade sexual como discursiva e socialmente construída, ela mantém sua utilidade. A teorização feminista mostrou que as linhas de poder na sociedade são estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado, resultando em profunda desigualdade entre homens e mulheres no acesso a recursos materiais e simbólicos. Essa desigualdade se estende à educação e ao currículo.

Assim, Silva (2016, p. 91) afirma

> O próprio conceito de gênero tem uma história relativamente recente. Aparente mente, a palavra "gênero" foi utilizada pela primeira vez num

> sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, precisamente para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Antes disso, a palavra "gênero", em inglês, tal como em português, estava restrita à gramática, para designar o "sexo" dos substantivos. Posteriormente, sua definição foi se tornando crescentemente mais sofisticada. "Gênero" opõe-se, pois, a "sexo": enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo "gênero" refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Essa separação é hoje questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva sua utilidade.

A análise inicial do gênero no currículo focou em questões de acesso, documentando o acesso desigual das mulheres à educação, tanto em termos gerais quanto a determinadas matérias, disciplinas, carreiras e profissões consideradas naturais para um ou outro gênero. Essa desigualdade de acesso foi associada a estereótipos de gênero profundamente enraizados em pessoas e instituições. O currículo e os materiais didáticos eram vistos como refletindo e reproduzindo esses estereótipos, contribuindo para perpetuar as desigualdades.

Uma segunda fase da análise de gênero deslocou a ênfase do acesso para a questão do "o quê" do acesso. O objetivo passou a ser não apenas ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento existentes, mas transformá-las radicalmente para refletir os interesses e experiências das mulheres. A simples igualdade de acesso ainda se daria num mundo definido pelos homens. Análises feministas recentes argumentam que o mundo social, incluindo o conhecimento e o currículo, é estruturado de acordo com interesses e formas masculinas de pensamento. A ciência, por exemplo, é vista como eminente e intrinsecamente masculina, baseada em uma perspectiva que separa sujeito e objeto, impulsionada pelo domínio e controle, e que cinde corpo e mente.

Essa perspectiva implica uma reviravolta epistemológica: o conhecimento não é neutro, mas reflete a posição e experiência de quem conhece. O currículo existente, ao refletir a epistemologia dominante, é considerado masculino. Ele valoriza características associadas à experiência masculina (separação sujeito/conhecimento, domínio/controle, racionalidade, ciência/técnica, individualismo/competição), desvalorizando aquelas ligadas às experiências femininas (conexões pessoais, intuição, pensamento divergente, artes/estética, comunitarismo/cooperação). A solução proposta não é uma simples inversão, mas a construção de currículos que reflitam de forma equilibrada as experiências masculina e feminina, promovendo o cultivo de características desejáveis de

ambos os gêneros, e questionando qualidades masculinas menos desejáveis como a necessidade de controle e domínio.

Há uma tensão no campo feminista sobre a celebração de qualidades vistas como femininas: algumas a defendem por considerá-las humanamente desejáveis (como a conexão), enquanto outras temem que isso reforce estereótipos que confinam as mulheres a papéis subalternos. O conceito de gênero também destaca o caráter relacional das relações entre os sexos, deslocando o foco de "mulheres como problema" para os homens em sua posição de poder e a formação da masculinidade, questionando suas conexões com a violência, domínio e controle. O currículo está implicado na formação dessa masculinidade e suas ligações com problemas sociais.

Paralelamente, desenvolveu-se a pedagogia feminista, focada em práticas de ensino em contextos universitários de Estudos da Mulher/Gênero. Ela buscava criar ambientes de aprendizagem que valorizassem o trabalho coletivo, a cooperação e a solidariedade feminina, em oposição ao individualismo e competição tradicionais. Embora centrada na pedagogia e não diretamente no currículo oficial como um todo, a pedagogia feminista oferece inspiração para uma perspectiva curricular sensível a gênero, dada a inseparabilidade entre currículo e pedagogia.

As análises feministas e de gênero mostram que o currículo oficial ainda não incorporou plenamente esses insights. Contudo, qualquer perspectiva crítica ou pós-crítica sobre currículo deve reconhecer as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder. O currículo é visto como um artefato de gênero que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Ignorar essa dimensão torna a compreensão do currículo parcial e limitada. O currículo é inseparável das questões de saber, poder e identidade.

Com o passar do tempo o olhar quanto à relação entre educação e currículo vai se ampliando e começa inserir novas abordagens como venho apresentando a partir das lentes do estudioso Silva (2016). Nesse sentido, cabe destacar o conceito de "raça" e "etnia" que é abordado não como categorias biológicas, mas como construções sociais e culturais. A história do termo raça está intimamente ligada às relações de poder resultantes da conquista colonial europeia, utilizadas para classificar e hierarquizar grupos humanos. A moderna genética desacreditou a base biológica de raça, e a distinção rígida entre raça (características físicas) e etnia (características culturais) é vista como problemática e confusa na literatura contemporânea. A perspectiva pós-estruturalista e dos Estudos Culturais enfatiza que a identidade étnica e racial é histórica, contingente e

relacional, sujeita a um constante processo discursivo e social de construção, inseparável das relações de poder que atribuem valor (positivo ou negativo) à diferença.

Nesse sentido, Silva (2016, p. 100) salienta

> A moderna genética demonstrou que não existe nenhum conjunto de critérios físicos e biológicos que autorize a divisão da humanidade em qualquer número determinado de "raças". A mesma observação vale para o termo "etnia". Até mesmo a oposição que frequentemente se faz entre "raça" e "etnia" perde, dessa perspectiva, o sentido. Em geral, reserva-se o termo "raça" para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo "etnia" para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc. A confusão causada por essa problemática distinção é tão grande que em certas análises "raça" é considerado o termo mais geral, abrangendo o de "etnia", enquanto que em outras análises é justamente o contrário. Na primeira perspectiva, as etnias seriam subconjuntos de uma determinada raça; na segunda, a "etnia" seria mais abrangente que "raça" por compreender, além das características físicas definidoras da raça, também características culturais. Dadas as dificuldades dessa distinção, grande parte da literatura simplesmente utiliza os dois termos de forma equivalente.

A análise do currículo sob a ótica da raça e etnia seguiu uma trajetória semelhante à do gênero e da classe. Inicialmente, focou-se na questão do acesso desigual e nos fatores que levavam ao fracasso escolar de crianças e jovens de grupos minoritários. Essa fase, contudo, raramente questionava o conhecimento contido no currículo oficial. Uma outra perspectiva, influenciada por análises pós-estruturalistas, Estudos Culturais e pós-coloniais, faz um deslocamento da ênfase para o próprio currículo, problematizando-o como um artefato social e cultural, passando a entender que o currículo é inseparável das questões de saber, poder e identidade. O texto curricular (livros didáticos, lições, rituais, etc.) está repleto de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Frequentemente, essas narrativas celebram mitos de origem nacional e confirmam o privilégio das identidades dominantes (branca, europeia, masculina), tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas e carregam as marcas da herança colonial, construindo concepções sobre raça, gênero e sexualidade que marginalizam identidades não conformes ao normal.

Nessa perspectiva, o currículo é, explicitamente, um texto racial. O conhecimento sobre raça e etnia nele incorporado não é neutro, mas está diretamente ligado àquilo que crianças e jovens se tornarão como seres sociais, moldando suas identidades e subjetividades. Uma análise crítica do currículo sob essa ótica visa desconstruir o texto racial do currículo e questionar as narrativas hegemônicas de identidade. Isso implica incorporar estratégias de desconstrução desenvolvidas em campos como o pós-estruturalismo, Estudos Culturais e Estudos Pós-coloniais, entender a diferença não como

algo a ser apenas celebrado superficialmente (evitando o folclore), mas como uma questão histórica e política, questionar os mecanismos de construção das identidades, a vinculação dessa construção com as relações de poder, e como a identidade dominante se torna a referência invisível que subordina outras identidades, analisar o racismo não apenas como preconceito individual, mas como parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas, utilizar o conceito de representação (influência dos Estudos Culturais e pós-colonialismo) para analisar como as identidades raciais e étnicas são construídas em textos e discursos, destacando que essa construção está sempre ligada a relações de poder e evitar o essencialismo (biológico ou cultural), compreendendo a identidade como histórica, contingente e relacional, e não como fixa ou inerente a um grupo.

As teorias críticas e pós-críticas, ao analisar o currículo como narrativa étnica e racial, demonstram que ele é um campo contestado de significação, ativamente envolvido na produção de identidades e subjetividades no contexto de relações assimétricas de poder herdadas, em grande parte, do legado colonial. Ignorar essa dimensão é ter uma compreensão parcial e limitada do currículo como um artefato cultural profundamente político.

Ao continuar desbravando as teorias do currículo, percebo que a maneira como penso sobre o que o currículo é ou deve ser está intrinsecamente ligada às minhas visões mais amplas sobre a realidade, o conhecimento e quem sou como sujeito. As teorias pós-estruturalistas, que surgiram como uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma transformação do estruturalismo, oferecem uma lente particularmente instigante para olhar para o currículo, desafiando muitas de minhas ideias mais bem-comportadas sobre ele.

Primeiramente, o pós-estruturalismo convida a ver a teoria não apenas como algo que descreve a realidade, mas como algo que a produz. Um discurso sobre o currículo, mesmo quando parece apenas descrevê-lo, na verdade está ativamente criando uma noção particular do que o currículo é. Isso significa que, quando falo sobre currículo, não estou apenas apontando para um objeto preexistente lá fora, mas estou participando de um processo de invenção e construção desse objeto.

Essa perspectiva se apoia em algumas ideias radicais. Uma delas é a crítica ao conceito de sujeito, questionando a noção humanista de que sou um ser autônomo, racional, centrado e unitário. Para o pós-estruturalismo, o sujeito é visto não como um

núcleo essencial inato, mas como produto de construções culturais e sociais. Isso tem enormes implicações para a educação, pois a ideia de que o currículo busca formar ou emancipar um sujeito preexistente e completo é posta em xeque. A subjetividade, nessa visão, é sempre social.

Outro ponto crucial é a forma como o pós-estruturalismo aborda o conhecimento e a verdade. Longe de serem algo objetivo a ser descoberto, o conhecimento e a verdade são vistos como produções sociais, culturais e históricas, inseparáveis das relações de poder. O significado não é fixo, mas sim indeterminado e instável, construído discursivamente em meio a disputas de poder. Portanto, a pergunta fundamental não é "Qual conhecimento é verdadeiro?", mas "O que conta como conhecimento?" e "Quais relações de poder estão envolvidas na sua produção?".

Ao aplicar essa lente ao currículo, uma atitude pós-estruturalista (já que não se trata de uma teoria rígida e sistematizada) implica questionar as categorias e binarismos que estruturam o conhecimento e o currículo. Isso inclui as separações rígidas entre masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não-científico, ou mesmo entre diferentes disciplinas, ver o conhecimento não como algo natural ou dado, mas como uma invenção social, analisar o currículo como um texto ou discurso repleto de significados transcendentais (ligados à religião, pátria, ciência, etc.) e perguntar sobre sua origem, quem os criou e que interesses eles servem, compreender que o currículo, como construção social e cultural, é um campo de luta onde significados e identidades são disputados.

Nessa lógica Silva (2016, p. 124) evidencia

> [...] uma perspectiva pós-estrutura lista não deixaria, evidentemente, de questionar a concepção de sujeito - autônomo, racional, centrado, unitário - na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica muito particular.

A crítica pós-estruturalista força a ver o currículo de forma mais complexa e menos ingênua. Ela não busca descobrir o currículo, mas entender como ele é produzido através da linguagem e do poder, moldando não apenas o que sei, mas, crucialmente, quem me torno – minhas identidades e subjetividades. Essa perspectiva radical questiona até mesmo os pressupostos das teorias críticas anteriores, ao descentrar o poder e desconfiar da ideia de uma emancipação baseada em um sujeito fixo. O currículo, nessa visão, é um documento de identidade, mas uma identidade entendida como precária, construída e em constante processo de significação em meio a relações de poder dispersas.

Outra abordagem que é válida trazer para a discussão dentro deste trabalho é a teoria pós-colonialista do currículo. Essa teoria emerge para analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia, tal como se configura no momento atual, o chamado pós-colonial. Ela sustenta que o mundo contemporâneo, mesmo globalizado, só pode ser compreendido considerando as profundas consequências da era colonial europeia, que se estende da expansão imperial desde o século XV até as relações atuais de dominação baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural.

Precursores importantes dessa teoria incluem autores que escreveram no contexto das lutas de libertação colonial nos anos 50 e 60, como Frantz Fanon (com obras como *Pele negra, máscaras brancas* e *Os danados da terra*), Aimé Césaire e Albert Memmi. No Brasil, a obra inicial de Paulo Freire, particularmente "*Pedagogia do Oprimido*", pode ser considerada uma forma de teorização pós-colonial no campo educacional, influenciada por Fanon e Memmi. Freire, ao focar na perspectiva de grupos dominados na América Latina, antecipou temas centrais à teoria pós-colonialista, especialmente sua ênfase no posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados. No entanto, o livro "*Orientalismo*", de Edward Said, é frequentemente considerado o marco dos estudos pós-coloniais contemporâneos. Said argumenta que o Oriente foi uma invenção do Ocidente, uma narrativa que construiu o objeto de que falava, movida pela curiosidade e fascinação pelo Outro, visto como estranho e exótico, com o impulso de fixá-lo e dominá-lo como objeto de saber e poder.

Um conceito central para a teoria pós-colonialista é a conexão intrínseca entre saber e poder. Na história da dominação colonial europeia, o conhecimento esteve estritamente ligado aos objetivos de poder das potências coloniais. Conhecer as populações nativas, os recursos naturais e o ambiente das terras ocupadas era central aos objetivos de conquista, e o impulso que deu origem à ciência moderna está, em grande parte, ligado ao conhecimento produzido no contexto dos interesses de exploração econômica do empreendimento colonial.

O conceito de representação também ocupa um lugar central na teoria pós-colonial. Inspirada no pós-estruturalismo, a representação é entendida como as formas de inscrição pelas quais o Outro é construído e significado. Longe de ser uma imagem mental ou uma descrição objetiva, a representação é vista como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social. É através dela que se constrói a identidade do

Outro (historicamente, como irracional, inferior, selvagem) e, simultaneamente, a própria identidade. Essa construção do Outro, como forma de conhecimento, está no centro da conexão saber-poder.

Ao analisar o currículo sob uma perspectiva pós-colonialista, sou levado a questionar: Em que medida o currículo contemporâneo ainda é moldado pela herança epistemológica colonial? Como as definições de nacionalidade e raça, forjadas no contexto da conquista colonial, continuam a predominar nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial?. De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo celebram a soberania do sujeito imperial europeu e constroem concepções sobre raça, gênero e sexualidade que marginalizam identidades que não se conformam à norma?. Como o currículo reflete ou questiona as formas contemporâneas de imperialismo cultural, como as manifestadas na sociedade de consumo?.

Uma perspectiva pós-colonialista no currículo busca desconstruir as narrativas hegemônicas, problematizar a diferença como uma questão histórica e política, e questionar o cânone ocidental que tem sido privilegiado. Ela reconhece que a estética incorpora poder e que "não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política" (Silva, 2016, p. 126). Não se trata de adicionar informações superficiais sobre outras culturas (multiculturalismo aditivo), mas de lidar com a questão da diferença de forma crítica. Conceitos como hibridismo, tradução e mestiçagem são utilizados para analisar as culturas dos espaços coloniais/pós-coloniais não como resultados de dominação unidirecional, mas de relações complexas onde há luta e resistência, mesmo que o poder dominante prevaleça; o híbrido carrega as marcas de ambos.

Assim, a teoria pós-colonialista, como parte das teorias pós-críticas, ajuda a ver o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade, onde o conhecimento e as identidades são disputados e onde as relações de poder globais e históricas são atuadas. Ela se junta às análises pós-moderna e pós-estruturalista para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que privilegiaram o sujeito imperial europeu, distinguindo-se pela ênfase nas relações de poder entre nações e nas narrativas de nacionalidade e raça. Como as teorias críticas e pós-críticas em geral, ela ensina que o currículo é uma questão de saber, poder e identidade. O currículo é visto como um documento de identidade, profundamente envolvido na produção de quem eu

possa me tornar, atravessado por saberes que são, inerentemente, atravessados por relações de poder legadas pela história colonial e suas manifestações contemporâneas.

Sendo assim, comungo com Silva (2016, p. 149-150) quando diz que

> [...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma **inocência** de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Grifo nosso)

A lição central das perspectivas é que o currículo é, de forma inextricável e fundamental, uma questão de saber, identidade e poder. Ele não é apenas sobre quais conhecimentos são ensinados (saber), mas sobre quem nos tornamos através desse processo (identidade) e sobre as relações de poder que definem tanto o saber selecionado quanto as identidades que são valorizadas ou marginalizadas.

Diante dessa ótica, farei, no próximo tópico, uma análise da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz das discussões acima realizadas no tocante ao componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

4.3 – A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se estabelece como a referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares. Ela integra a política nacional da Educação Básica e tem o papel de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores(as), à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada.[10]

A construção da BNCC foi um processo considerado complexo, elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento. O texto referente ao Ensino Médio, por exemplo, foi concluído após amplos debates com a sociedade e os/as educadores(as) do Brasil. Sua formulação, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), contou com a

[10] Tenho ciência que há diversas controvérsias sobre o modo como a BNCC foi construída no cenário nacional, destacando-se, nesse contexto, os estudos das professoras Ana Maria Mattos Guimarães (UNISINOS) e Maria do Carmo Martins (UNICAMP).

participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, após uma ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. A Base é legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE).

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusiva mente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2022, p. 7)

Os marcos legais que embasam a BNCC, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), já estabeleciam a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular. A LDBEN, ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos.

Um dos fundamentos pedagógicos centrais da BNCC é justamente o foco no desenvolvimento de competências. No contexto brasileiro, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a BNCC tem como objetivo garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros(as) e o seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica. Cabe salientar que além das competências gerais há competências específicas para cada área do conhecimento que são atreladas a habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa. No entanto, a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início.

É importante notar que a BNCC atua como referência; os sistemas e redes de ensino devem construir seus currículos, e as escolas precisam elaborar suas propostas pedagógicas que considerem a diversidade e as desigualdades. As aprendizagens essenciais definidas na Base só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. A própria BNCC ressalta que os agrupamentos e critérios de organização das habilidades e objetos de conhecimento expressam um arranjo possível (dentre outros) e não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos locais. Nessa perspectiva, é possível que os estados e municípios

construam seus currículos observando suas peculiaridades e inserindo a perspectiva decolonial instituída pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas para isso é preciso ter uma visão política e social justa e equitativa.

Dessa forma, a BNCC se insere no cenário educacional brasileiro como um documento normativo central, fruto de um processo participativo e alinhado a marcos legais, que busca definir um piso comum de aprendizagens e competências em um país marcado pela diversidade, servindo como orientação para que os currículos locais sejam construídos e adequados à realidade de cada sistema e escola.

No entanto, o Brasil é um país marcado por acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais. O próprio texto da BNCC reconhece que ela por si só não alterará o quadro de desigualdade e que os sistemas e redes de ensino devem construir seus currículos e propostas pedagógicas considerando a diversidade e as desigualdades de sua realidade. Essa é uma fragilidade inerente: um documento normativo comum enfrenta o desafio de ser efetivamente implementado em contextos de disparidade gritante de recursos, formação de professores e realidades sociais, podendo, na prática, não garantir a igualdade de condições, mas sim perpetuar ou agravar as diferenças dependendo da qualidade da implementação local.

Silva (2016) nos lembra que o currículo está intrinsecamente ligado a relações de poder e reprodução social, e que a seleção de conhecimentos privilegia certos grupos. A BNCC busca incorporar a análise dessas dinâmicas (como preconceitos linguísticos ou a crítica à desigualdade), mas a materialidade da desigualdade pode ser um obstáculo à efetividade dessas intenções curriculares.

A BNCC, especialmente para o Ensino Médio, apresenta as habilidades sem seriação e afirma repetidamente que os agrupamentos de objetos de conhecimento e habilidades expressam um arranjo possível (dentre outros) e não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos locais. Essa flexibilidade visa permitir a adequação à realidade local. Contudo, em um sistema educacional heterogêneo, a falta de uma estrutura mais diretiva para a progressão das aprendizagens pode levar a currículos locais muito díspares, impactando a mobilidade dos(as) estudantes e a garantia do comum. A construção e a implementação dependem da capacidade técnico-pedagógica das redes, que varia enormemente.

A BNCC incorpora objetivos pedagógicos complexos, alinhados com perspectivas mais críticas e pós-críticas, como o foco no desenvolvimento de competências, o pensamento crítico, a análise das relações de poder em textos e práticas,

a compreensão do conhecimento como construção social e cultural, a abordagem dos multiletramentos e cultura digital de forma crítica (lidando com fake news, curadoria, efeitos bolha), e a reflexão sobre identidades e a necessidade de dialogar com o Outro.

Assim, o documento na abordagem sobre o Ensino Médio destaca

> [...] na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:
> I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
> VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
> VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; (Brasil, 2022, p. 476)

Esses objetivos se afastam de uma visão tradicional e técnica de currículo. Contudo, a transição de um modelo mais conteudista ou técnico para uma abordagem baseada no desenvolvimento de competências e no pensamento crítico exige formação de professores, recursos didáticos adequados e tempo para a reestruturação das práticas pedagógicas. A fragilidade reside na dificuldade de assegurar que essa ambição pedagógica se materialize de forma efetiva e uniforme em todas as escolas do país.

Silva (2016), sob a influência pós-estruturalista, argumenta que o conhecimento não é uma verdade objetiva lá fora, mas é produzido cultural e socialmente, e que a seleção do que conta como conhecimento está ligada a relações de poder.

A BNCC, por sua vez, define o que são as aprendizagens essenciais e o que se espera que todos os/as alunos(as) aprendam. Embora a Base incorpore a ideia de que o conhecimento é construído e que diferentes perspectivas devem ser consideradas, a própria existência de uma base comum definida centralmente pode ser vista, por algumas perspectivas pós-críticas, como uma tentativa de fixar significados ou um cânone, ainda que flexível, em um campo que é inerentemente instável e sujeito a disputa. A fragilidade filosófica reside na tensão entre a necessidade de uma norma curricular em um sistema de larga escala e a crítica pós-estruturalista à fixidez do significado e do conhecimento.

Além dessas questões, a BNCC pontua o aprimoramento do(a) educando como pessoa humana sendo uma das finalidades do Ensino Médio. Nesse sentido, é visível a preocupação em construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária.

> [...] a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes:
> • conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
> • compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
> • combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença; (Brasil, 2022, p. 466-467)

Mas para isso o(a) professor(a) deve compreender como o processo será executado. O que percebo é que há uma construção de manobra que acaba burlando leis, porque de fato o que consta no instrumento legal não se concretiza no fazer escolar, porque às vezes os/as docentes não são orientados(as) em como executar a ação em sala de aula. Essa orientação é importante porque o processo de formação de outrora não é idêntico ao de agora. Temáticas que nunca foram trazidas para a formação docente de vinte anos atrás, como foi a minha formação, são inseridas nos currículos das graduações da atualidade. Mas como trabalhá-las em sala de aula?

Quando olho a construção do componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio na BNCC observo que se afasta de uma visão puramente técnica ou gramatical da língua. Ele propõe que os/as estudantes compreendam a língua como um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

> No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (Brasil, 2022, p. 471)

O foco não é apenas o conteúdo mínimo, mas o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso da linguagem em diversas práticas sociais e campos de atuação (vida pessoal, vida pública, práticas de estudo e pesquisa, artístico-literário, jornalístico-midiático). A inclusão explícita de multiletramentos e das práticas da cultura digital na abordagem da linguagem reflete a ampliação da noção de cultura e saber para além do cânone tradicional, algo defendido pelos Estudos Culturais e que se antecipa em Paulo Freire ao apagar as fronteiras entre cultura erudita e popular. A análise linguística e metalinguística ocorre a favor da prática de linguagem e sempre de modo

contextualizado, reforçando a ideia de que o conhecimento sobre a língua é construído e usado socialmente.

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Figura 4 – Campos de atuação social. (Fonte: Brasil, 2022, p. 501)

O componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe aborda explicitamente as relações de poder inerentes às práticas sociais de linguagem. Habilidades incluem a análise de textos para perceber conflitos e relações de poder que caracterizam essas práticas. No entanto, é importante salientar que esses textos podem ser apenas de autores(as) com um olhar eurocêntrico e não advindos de autores (as) de culturas subalternizadas. Há foco na análise do campo jornalístico-midiático, incluindo os interesses que o movem e como a informação se torna mercadoria. A Base também promove a reflexão sobre a variação linguística, reconhecendo o conceito de norma-padrão, mas também as variedades estigmatizadas, e fundamentando o combate a preconceitos linguísticos. A leitura de textos legais e normativos como a Declaração dos Direitos Humanos é relacionada à compreensão de direitos, deveres e princípios democráticos, vinculando linguagem a questões de cidadania e poder. Esses pontos alinham-se diretamente com a preocupação das teorias críticas e pós-críticas em expor e analisar as relações de poder no currículo e na sociedade.

Um dos aspectos mais alinhados com a perspectiva pós-crítica e dos Estudos Culturais é a ênfase na língua como meio de construção de identidades e como forma de expressões identitárias, pessoais e coletivas. O componente curricular de Língua Portuguesa reconhece que as variedades linguísticas são manifestações de formas de pensar e expressar o mundo e que a linguagem está intrinsecamente ligada à subjetividade e à identidade, como destacado pelo pós-estruturalismo e pelos Estudos Culturais. A inclusão de literaturas diversas (brasileira, portuguesa, indígena, africana, latino-americana) também contribui para a valorização de diferentes matrizes culturais e identidades.

A construção do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio na BNCC reflete de forma significativa as contribuições das teorias pós-críticas e dos Estudos Culturais, conforme delineado por Silva (2016). Ela não se limita à transmissão de um saber técnico-gramatical, mas busca formar o/a estudante para compreender a língua e suas práticas sociais de forma crítica, analisando as relações de poder nelas presentes e reconhecendo o papel fundamental da linguagem na construção das identidades individuais e coletivas, tudo isso inserido em um contexto de diversidade cultural e social. Isso demonstra um movimento da BNCC em direção a uma concepção de currículo como um artefato cultural, embora sua natureza normativa ainda coexista com a visão do currículo como um campo sujeito a disputas e construções locais.

A partir desse olhar, busco, no próximo tópico, fazer uma abordagem sobre o Componente Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe para compreender como ele dialoga com a BNCC e com a teorização do currículo.

4.4 – O Componente Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe

O Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio, construído com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e na BNCC, é conceituado como uma proposta de ação educativa baseada na seleção de conhecimentos, expressa por práticas escolares que articulam vivências e saberes dos(as) estudantes para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. Ele busca o desenvolvimento integral do(a) estudante e a promoção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e plural. É suleado por princípios como criticidade, respeito à diferença, inclusão e equidade.

O CSEEM enfatiza o tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade/interdisciplinaridade, vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social. Promove o desenvolvimento do pensamento científico e crítico e busca formar cidadãos(ãs) capazes de participação e tomada de decisão.

Em particular, o CSEEM, explicitamente, aborda a relação entre conhecimento e poder ao questionar a definição de ciência e reconhecer a diversidade na produção científica, incluindo a subjetividade dos(as) não brancos(as) e as biografias de cientistas negros/as ou indígenas. Isso sugere uma análise crítica de quem produz ciência e o que

faz com que um conhecimento seja classificado como científico, reconhecendo que a definição de ciência é uma demarcação de espaço de poder.

As atividades propostas visam desenvolver a capacidade de resolução de problemas a partir da realidade dos(as) estudantes e conectar o aprendizado aos seus projetos de vida, promovendo o autoconhecimento e a reflexão sobre relações sociais, direitos e deveres. A construção da identidade, incluindo a "sergipanidade", é um tema central em diversas atividades integradoras. Essas atividades são ampliações do currículo.

A BNCC, por sua vez, como base para o currículo, direciona a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, e contempla a interdisciplinaridade e a abordagem de temas contemporâneos transversais.

Observo que o CSEEM em destaque o componente curricular de Língua Portuguesa, embora baseado na BNCC, adota uma abordagem que se alinha fortemente com os princípios das teorias críticas e pós-críticas do currículo, conforme descrito por Silva (2016). Isso é positivo no tocante ao saber e poder, e muito necessário por visibilizar as vozes silenciadas.

Cabe salientar que a estrutura e os princípios do CSEEM ecoam a tríade central de Silva (2016). Ele não se limita à seleção e organização do saber (conhecimento), mas explicitamente o conecta ao poder (questionando quem define o que é ciência, quem produz conhecimento, a relação do conhecimento com a exclusão) e à identidade (desenvolvimento integral, projeto de vida, sergipanidade, percepção de si e do outro). O conceito de sergipanidade está posto na Atividade Integradora 11 B, cujo título é “Expressão Sergipana II”. Isso contrasta nitidamente com a abordagem técnica das teorias tradicionais. Abaixo destaco um recorte do Sumário do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio voltado ao componente curricular de Língua Portuguesa e aos Itinerários Formativos Propedêuticos.

3.
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA ---------- 22
3.1 Linguagens e suas Tecnologias ---------- 22
3.1.1 Arte ---------- 30
3.1.2 Educação Física ---------- 31
3.1.3 Língua Espanhola ---------- 33
3.1.4 Língua Inglesa ---------- 34
3.1.5 Língua Portuguesa Brasileira ---------- 37
3.1.6 Organizadores Curriculares - Linguagens e Língua Portuguesa ---------- 39

4.
ITINERÁRIOS FORMATIVOS PROPEDÊUTICOS ---------- 177
4.1 Atividades Integradoras - Linguagens e suas Tecnologias ---------- 182
4.2 Atividades Integradoras - Língua Espanhola ---------- 235
4.3 Atividades Integradoras - Matemática e suas Tecnologias ---------- 269
4.4 Atividades Integradoras - Ciências da Natureza e suas Tecnologias ---------- 327
4.5 Atividades Integradoras - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ---------- 412

Figura 5 – Sumário do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio (Sergipe, 2022, p. 54-61)

Um outro aspecto que destaco é a ênfase na criticidade, no questionamento do conhecimento e na análise das relações de poder na produção científica que reflete a desconfiança das teorias críticas e pós-críticas em relação aos arranjos sociais e educacionais existentes e ao conhecimento dominante. A ideia de que o conhecimento científico é socialmente construído, resultado de disputas e demarcações de poder, dialoga diretamente com a concepção de currículo como construção social apresentada por Silva (2016) e a perspectiva pós-crítica de que o que conta como conhecimento é uma questão social.

Ainda há a abordagem que parte da experiência dos(as) estudantes, da resolução de problemas da vida real e da contextualização lembra a educação problematizadora de Paulo Freire, que, como Silva (2016) nota, tem importantes implicações para a teoria do currículo ao contestar modelos técnicos. Essa abordagem se distancia da educação bancária e da visão de conhecimento como algo externo e passivo a ser transferido.

Além disso, existe a forte aposta na interdisciplinaridade e a integração das áreas do conhecimento como um movimento para romper com a rigidez e a fragmentação do currículo clássico/humanista e tradicional, que Silva (2016) descreve como uma invenção social contingente.

Como também o foco na construção da identidade local ("sergipanidade") e a valorização das manifestações culturais alinhando-se com a perspectiva de Silva (2016) (influenciada pelos Estudos Culturais) que vê o currículo como um campo cultural, um local de produção ativa de significados sociais e culturais que estão em disputa e ligados a relações de poder. Currículo é poder e, em hipótese alguma, devo esquecer.

Quando adentro ao componente de Língua Portuguesa percebo que ele é apresentado com uma abordagem particular, sendo denominado "Língua Portuguesa Brasileira". Esta denominação já aponta para uma perspectiva que valoriza a variedade linguística do Brasil.

O primeiro parágrafo que aborda sobre Língua Portuguesa traz o seguinte teor

> Mesmo o Brasil tendo sido o último país da América Latina a abolir oficialmente a escravidão em 1888, o legado da miséria e da desigualdade entre os mais pobres e vulneráveis continua entre nós, principalmente nos índices da instituição educacional pública. Para entendermos esse percurso, convém lembrar que a linguagem é a primeira dimensão de controle de um povo. E aqui apresentamos o componente Português Brasileiro com a proposta de nesse novo currículo - etapa do Ensino Médio, enfrentar sistematicamente a premissa machadiana. (Sergipe, 2022, p. 37)

O currículo sergipano explicitamente conecta a linguagem ao legado histórico da escravidão e da desigualdade social, posicionando a linguagem como a primeira dimensão de controle de um povo e propondo enfrentar essa premissa machadiana. Isso demonstra uma forte inclinação para uma abordagem crítica e sociopolítica da língua.

Nesse sentido, há uma busca pela formação de "sujeitos plurais", entendendo que a linguagem é poder e que as subjetividades se materializam a partir dela. O currículo assegura o direito à utilização das línguas maternas para comunidades tradicionais, como indígenas e quilombolas, e sugere a inclusão de referências que contemplem a diversidade das juventudes brasileiras, incluindo autores(as) negros(as) e indígenas na literatura.

Essas referências chamaram a minha atenção, pois enquanto na BNCC há uma neutralidade quanto à perspectiva decolonial no componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Sergipe há um esforço para orientar o trabalho do(a) docente nessa perspectiva. Observe:

> E podemos contribuir buscando referências que contemplem a diversidade das juventudes brasileiras. Tais como, na **Literatura Infantil**, temos os textos “Amoras” de Emicida, da editora Companhia das letrinhas, “O pequeno príncipe preto” de Rodrigo França, da editora Nova Fronteira e o “Caderno de rimas do João” de Lázaro Ramos, da editora Pallas. No **Romance Histórico**, temos os textos “Água de Barrela” e “O crime do Cais do Valongo” de Eliane Alves Cruz, da editora Malê. Na categoria **Romance**, temos os textos “Olhos D’água” de Conceição Evaristo, da editora Pallas, “Torto arado” de Itamar Vieira Junior, da editora Todavia.
>
> Se a escolha for por **Relatos**, temos os textos “Senti Na Pele” de Ernesto Xavier, da editora Malê e “Fala, crioulo” de Haroldo Costa, da editora Record. Se optarmos por fazer **pesquisa**, temos “O genocídio do negro brasileiro” de Abdias do Nascimento, da editora Perspectiva, “Desarquivar: a presença do racismo no caso Rafael Braga” do autor Isaac Palma, da editora Recriar, “Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil” de Sueli Carneiro, da editora Selo Negros Edições, o livro “Racismo estrutural” de Silvio Almeida, da editora Pólen Livros e “Apropriação cultural”, Rodney William, da editora Pólen Livros.
>
> Se a opção for trabalhar **temáticas específicas**, temos os textos sobre Antirracismo “Pequeno manual antirracista” e “Quem tem medo do feminismo negro”? de Djamila Ribeiro, da editora Companhia das Letras.

> Quer best-seller? Temos os textos “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus, da editora Ática, “Um defeito de cor” de Ana Maria Gonçalves, da editora Record, “O que é lugar de fala?” de Djamila Ribeiro, da editora Pólen Livros. E se for **poesia**, temos também, “Vozes guardadas” da Elisa Lucinda, da editora Record, “Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente” de Igor Pires, da editora Globo Alt.
> E podemos ainda escolher **autores estrangeiros**. Temos o textos “Pele negras, máscaras brancas”, Frantz Fanon, da editora EDUFBA, “Olhares negros” de Bell Hooks, da editora Elefante, “Kindred – Laços de sangue” da Octavia E. Butler, da editora Morro Branco, “O caminho de casa” de Yaa Gyasi da editora Rocco, “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola” de Maya Angelou, da editora Astral Cultural, “O olho mais azul”e “Amada” de Toni Morrison, da editora Companhia das Letras e “Hibisco Roxo” e “No seu pescoço”, Chimamanda Ngozi Adichie, da editora Companhia das Letras. (Sergipe, 2022, p. 37-38) (Grifos nossos)

É nítido o repertório de gêneros textuais que estão dentro de uma perspectiva decolonial que o currículo sugere ao/à docente que faça uso. Nessa direção, o ensino de Língua Portuguesa Brasileira no CSEEM se baseia no modelo uso-reflexão-uso, focando na prática social da linguagem para a participação social e o exercício da cidadania. A língua é vista como um lugar de interação entre sujeitos e mundo, buscando a participação consciente, crítica e reflexiva dos estudantes em diferentes esferas de comunicação. É enfatizada a valorização das diversas variedades linguísticas e o uso de diferentes gêneros textuais, por esse motivo evidencia a tese que defendo de tornar o ensino de língua portuguesa potencialmente decolonial a partir do letramento literário.

Cabe destacar que as habilidades de Língua Portuguesa no currículo sergipano estão organizadas a partir dos mesmos cinco campos de atuação social e das quatro práticas de linguagem propostos pela BNCC. A organização visa garantir a aquisição de competências e habilidades para uma participação efetiva e engajada e para que o/a estudante se torne autônomo.

Os objetos de conhecimento listados para o componente em Sergipe incluem: tipos de gramáticas, conceitos de língua/linguagem/fala, língua e identidade, gramática e linguística, norma-padrão e não padrão, variação linguística (fonética e fonologia), e, notavelmente, a variação linguística de Sergipe, mencionando a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o grupo Gelins como referência para pesquisa local. Isso reforça o foco na realidade local e na diversidade.

O CSEEM incorpora o desenvolvimento de competências cognitivas, argumentativas, emocionais e de autorreflexão como fundamentais para o projeto de vida dos(as) estudantes. A avaliação é concebida como processual, não centrada apenas no

produto final, mas no processo como um todo, promovendo a habilidade crítica como leitores(as) e observadores(as) de suas próprias produções para que sejam capazes de se autoavaliar.

A interdisciplinaridade é uma característica marcante das Atividades Integradoras no Ensino Médio de Sergipe, frequentemente envolvendo o componente de Língua Portuguesa, tais como:

• Leitura e estudo de gêneros como roteiro de pesquisa e artigos de divulgação científica, e realização de discussões orais em rodas de conversa.

• Produção de gêneros textuais como folders, panfletos e cartazes para divulgação.

• Trabalho com técnicas de uso de metáforas (contos infantis, fábulas etc.) para comunicação e argumentação, e técnicas de programação linguística no contexto da Programação Neurolinguística (PNL).

• Atividades sobre "Literatura e Identidade: EU SOU..." que abordam temas como autoconhecimento, identidade, racismo, pluralidade cultural, gênero, usando a literatura (incluindo autores de Sergipe) como ponto de partida.

• Atividades sobre "Expressão Sergipana" que conectam a Língua Portuguesa à literatura (obras e elementos estéticos de escritores(as) de Sergipe) e as influências em variações linguísticas locais.

Essas atividades visam mobilizar habilidades como selecionar e sistematizar informações sobre Português brasileiro e outras linguagens para fundamentar reflexões, identificar pontos de vista e posicionar-se criticamente, utilizando diferentes mídias.

A abordagem do componente de Língua Portuguesa no Currículo da Etapa do Ensino Médio de Sergipe, embora alinhada à estrutura e princípios da BNCC (como a organização por campos de atuação e práticas de linguagem, e a ênfase na formação integral e no projeto de vida), demonstra uma interpretação e operacionalização que ressoam com elementos das teorias críticas e pós-críticas do currículo, conforme descrito por Silva (2016).

O currículo sergipano, explicitamente, aborda a relação entre linguagem (saber) e poder, associando a língua ao controle e à desigualdade histórica. Ele reconhece a língua como meio de construção de identidades (sujeitos plurais, identidades de classe, gênero, raça e etnia). Na mesma linha a BNCC menciona a linguagem como meio de construção de identidades e discute a percepção de conflitos e relações de poder nas práticas de linguagem, além de vincular línguas a expressões identitárias.

A nomeação "Língua Portuguesa Brasileira" e a conexão direta com a herança da escravidão e a desigualdade social é uma crítica explícita ao *status quo* e às abordagens tradicionais que podem ignorar esses aspectos. O sulear vem surgindo mesmo que seja de forma tímida. Outro aspecto que observo e destaco é o modo como ocorre a valorização da diversidade linguística, o combate ao preconceito linguístico e o direito ao uso de línguas maternas por comunidades tradicionais alinham-se com a preocupação crítica e pós-crítica com as diferenças e a superação de opressões.

Ao analisar a variação linguística e a predominância da norma-padrão, o CSEEM (seguindo a BNCC e ampliando-a localmente) aborda como certas formas linguísticas se tornam mais valorizadas socialmente, o que pode ser interpretado como um processo de disputa e demarcação de poder sobre o que é considerado "correto" ou de prestígio, dialogando com a ideia de Silva (2016) de que o conhecimento é construído socialmente e ligado a relações de poder.

Ainda é válido destacar que o currículo sergipano assume um compromisso sociopolítico explícito, buscando através do ensino de línguas (incluindo português) dar visibilidade a identidades marginalizadas e problematizar relações de poder. Isso se alinha com as teorias críticas que veem a educação como um espaço de contestação e transformação social. A BNCC, por sua vez, enfatiza a formação para a cidadania plena e a participação qualificada na vida pública, guiada pela ética e bem comum.

O CSEEM, ao se basear na BNCC para sua estrutura geral, parece interpretar e operacionalizar essa base através de uma lente que incorpora ativamente os princípios das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Ele vai além de uma concepção técnica ou neutra do currículo, posicionando-o explicitamente como um campo onde saber, poder e identidade se entrelaçam, onde o conhecimento é socialmente construído e disputado, e onde a formação do(a) estudante é vista de forma integral, crítica e contextualizada, ressoando com a análise aprofundada do currículo proposta Silva (2016).

O componente de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio no Currículo de Sergipe, construído sobre a base da BNCC, adota uma perspectiva que não apenas estrutura o ensino da língua em práticas e campos sociais, mas também o impregna de um olhar crítico e contextualizado, conectando a linguagem à história social, às relações de poder, à diversidade e à construção de identidades, o que o aproxima das preocupações centrais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Diante desse cenário, no próximo tópico farei uma abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa dentro de uma perspectiva decolonial à luz do letramento literário, continuando a análise do CSEEM.

4.5 – O ensino de Língua Portuguesa potencialmente decolonial a partir do letramento literário

Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio orientam o trabalho com a literatura no componente de Língua Portuguesa, mas o fazem de maneiras ligeiramente distintas, especialmente no que tange ao uso e à centralidade do conceito de Letramento literário.

A BNCC organiza o componente de Língua Portuguesa para o Ensino Médio em eixos de integração correspondentes às práticas de linguagem (leitura, escuta, produção de textos orais, escritos, multissemióticos, e análise linguística/semiótica) e campos de atuação social. O trabalho com a literatura se situa principalmente no Campo Artístico-Literário.

> No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (Brasil, 2022, p. 503)

Na BNCC, a leitura do texto literário é considerada nuclear (central) no Ensino Médio, continuando a importância que já possuía no Ensino Fundamental. O documento critica a prática de substituir a leitura direta do texto literário por resumos, biografias ou outros gêneros substitutivos, como cinema ou HQs, e enfatiza a necessidade de intensificar o convívio dos(as) estudantes com a obra literária. A literatura é valorizada por sua capacidade de enriquecer a percepção e a visão de mundo, ampliando nossa capacidade de ver, sentir e questionar o que vivenciamos.

Para o Ensino Médio, a BNCC sugere a introdução de obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa (textos clássicos/canônicos), de forma mais sistematizada, aprofundando as relações com períodos históricos, artísticos e culturais.

Ao lado dessa tradição, devem ser incluídas obras da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea. A Habilidade EM13LP52 indica a necessidade de analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos (portuguesa, indígena, africana, latino-americana), utilizando ferramentas da crítica literária ou outros critérios culturais, considerando o contexto de produção e o diálogo com o presente.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2

Figura 6 – Campo artístico-literário (Fonte: Brasil, 2022, p. 526)

Embora a BNCC utilize o termo "letramentos" no plural em um sentido amplo, relacionado à participação em diversas práticas sociais, e mencione a "Formação de leitor" e a "leitura crítica" no Ensino Fundamental, ela não adota nem define explicitamente o conceito de Letramento Literário como um organizador central para o componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio em nenhum dos textos. O foco está na organização por práticas e campos de atuação, com a literatura sendo um componente importante dentro do Campo Artístico-Literário.

Por outro lado, o Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio adota e define explicitamente o conceito de Letramento literário como base para o trabalho com a literatura. A definição de Cosson (2006) é adotada por compreender o letramento literário como o "processo de apropriação da literatura enquanto linguagem". É visto como um modo singular de construir sentidos, proveniente da intensidade da interação com a palavra e que proporciona uma experiência libertária.

A escolha pelo conceito de Letramento literário é justificada pela possibilidade de ir além das instituições educacionais literárias tradicionais e incorporar as literaturas marginalizadas, assumindo explicitamente uma lógica decolonial. Essa lógica está diretamente relacionada à busca por referências que contemplem a diversidade das juventudes brasileiras, citando autores(as) como Emicida, Rodrigo França, Lázaro Ramos, Eliane Alves Cruz, Conceição Evaristo e Itamar Vieira Junior. O objetivo é

contribuir para a formação de sujeitos plurais, reconhecendo a linguagem como poder na materialização das subjetividades.

O CCLPEMSE se organiza, assim como na BNCC, a partir de campos de atuação social (incluindo o Campo Artístico-Literário) e práticas de linguagens (leitura, escuta, produção de textos, análise linguística/semiótica). O ensino se desenvolve com base no ciclo uso-reflexão-uso da linguagem.

Cabe destacar alguns exemplos de como a perspectiva potencialmente decolonial está posta no componente de Língua Portuguesa da etapa do ensino médio do Currículo de Sergipe através do letramento literário. Além do texto introdutório que consta no espaço referente ao componente curricular em questão como já apresentado anteriormente.

LÍNGUA PORTUGUESA

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CAMPO DE ATUAÇÃO / PRÁTICA DE LINGUAGEM	SEMESTRE	OBJETO DO CONHECIMENTO
COMPETÊNCIA 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	**EM13LP52** Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos: africanas, latino-americanas, indígenas e portuguesa, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	Campo de atuação artístico literário Prática de linguagem Leitura	1° ao 6ª	- Relato de experiência de leitura; - Estratégias de leitura de textos literários; - Roteiro de análise de textos literários; - Estudo Estilístico de textos literários Indígenas, Africanos, Latino-Americanos e Português; - Literatura Comparada; - Letramento literário[4]
COMPETÊNCIA 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	**EM13LP50** Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	Campo de atuação artístico literário Prática de linguagem Análise linguístico-semiótica e discursiva	1°	- Introdução à história da literatura brasileira, com ênfase nos aspectos sociais e históricos; - Estudo do fazer literário no cenário sergipano, afro-brasileiro (Cadernos Negros) e de povos indígenas; - Letramento literário.
COMPETÊNCIA 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	**EM13LP46** Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças, tensões e singularidades entre as formas pessoais e coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	Campo artístico-literário Prática de linguagem Leitura	1° e 2°	- Gêneros literários a partir de povos tradicionais latinos e africanos (referências no texto introdutório do organizador); - 1.1 Poemas épicos dos povos tradicionais latinos e africanos; - 1.2 Literatura de Cordel; - Letramento Literário.

COMPETÊNCIA 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	**EM13LP20** Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	Campo da vida pessoal Prática de linguagem Oralidade	1° ao 6°	- Diversidades (gênero, cultural, racial, religiosa, etária etc.); - Tempo de fala e escuta; - Sororidade; - Literatura nos países lusófonos e na América Latina.
COMPETÊNCIA 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	**EM13LP01** Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. **EM13LGG201** Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Todos os Campos de atuação social Prática de linguagem Análise discursiva	1° ao 6°	- Problematização das condições de produção; - Branquitude[5]; - Decolonialidade; - Afrofuturismo.
COMPETÊNCIA 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	**EM13LP48** Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais para o despertar da identidade nacional, em especial da literatura das populações tradicionais latino-americanas, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos anteriores a chegada dos brancos ao Brasil e pós colonização. **EM13LGG601** Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	Campo de atuação artístico literário Prática de linguagem análise discursiva	1° ao 6°	- Identidade e pertencimento; - Literatura dos povos originários da América Latina e África; - Letramento literário.

Figura 7 – Exemplo de uma perspectiva decolonial no CCLPEMSE (Sergipe, 2022, p. 54-61)

Os letramentos, incluindo o literário, permitem desnaturalizar o que é visto como norma ou verdade única. Isso é crucial para combater "o perigo de uma história única", que frequentemente vem de narrativas hegemônicas construídas sob a ótica colonizadora e que limitam e formatam o meu pensamento sobre países colonizados. Isso é a materialidade da colonialidade do poder.

De modo contrário, o uso do letramento literário é proposto para enfrentar sistematicamente o legado de nossa miséria e desigualdade que perdura desde a abolição da escravidão, um percurso no qual a linguagem foi a primeira dimensão de controle de um povo, evidenciando vozes sucumbidas por conta de uma estrutura social que constrói uma muralha de preconceito e marginaliza aqueles e aquelas que não estão inseridos em um padrão eurocentrado.

A lógica decolonial do letramento literário implica a presença de literaturas marginalizadas. O currículo busca referências que contemplem a diversidade das juventudes brasileiras, listando autores(as) e obras que representam diferentes matrizes culturais e experiências como foi citado acima. Também sugere o trabalho com produções populares como o cordel, ao lado da literatura convencional, visibilizando formas culturais que foram frequentemente silenciadas pelo cânone.

Assim, o currículo reconhece que a literatura brasileira foi construída a partir de um discurso europeu e branco. O letramento literário com perspectiva decolonial convida à reflexão e discussão crítica sobre identidade e literatura, permitindo que os/as estudantes se reconheçam e se encontrem na literatura, mesmo aquela fora do cânone tradicional.

Embora alguns conceitos como "branqueza" e "epistemicídio" apareçam em outras áreas, a estrutura curricular de Sergipe sugere uma abordagem integrada que permite a reflexão sobre como o conhecimento (incluindo o literário) foi construído e legitimado historicamente, muitas vezes invisibilizando saberes de povos negros e indígenas. A análise de discursos e enunciados, intrínseca ao CCLPEMSE, pode ser feita a partir dessa lente.

Em resumo, a escolha do letramento literário pelo Currículo de Sergipe para o componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio, fundamentada em uma lógica decolonial, parece ser a decisão intencional para desafiar o cânone tradicional, incluir e valorizar literaturas e vozes historicamente marginalizadas, promover uma leitura crítica da realidade e enfrentar o legado do processo colonial por meio da linguagem e da arte literária.

Mas o que me deixa inquieto ao observar esta abordagem é como ocorrerá a materialidade deste discurso curricular na escola, ou seja, como o/a educador(a) irá conduzir suas aulas de Língua Portuguesa dentro desta perspectiva quando o mesmo pode não conhecer o conceito de decolonialidade, branquitude etc. Será que o estado ao trazer essa discussão para o currículo não só está tentando cumprir com as leis existentes? O/A educador(a) sente-se seguro de construir uma aula de acordo com a perspectiva decolonial a partir das orientações elencadas no currículo? São questionamentos que preciso fazer, pois sou professor da rede e se não estivesse estudando e pesquisando na área como eu teria acesso a esse conhecimento. Muitos(as) colegas encontram-se leigos(as) no assunto.

Sendo assim, o último capítulo deste trabalho trata-se da construção de um Percurso Didático potencialmente decolonial a partir do letramento literário. Assim, o/a

educador(a) que tem como componente curricular a Língua Portuguesa poderá compreender como desenvolver uma aula na perspectiva potencialmente decolonial.

CAPÍTULO V – UMA CAMINHADA POTENCIALMENTE DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

> "Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente." (Paulo Freire, 2015)

Ao longo da discussão já mostrei que o Ensino de Língua Portuguesa deve ser um portal para que as vozes subalternas possam chegar até o espaço escolar como está descrito no Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio. No entanto, é preciso haver uma orientação mais clara para que o/a educador(a) possa compreender como materializar essa perspectiva no desenvolvimento de suas aulas. Nesse sentido, destaco a necessidade de construir propostas pedagógicas que viabilizem essa inserção, cumprindo o que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 preconizam. No entanto, reforço a necessidade continua de os sistemas de ensino proporcionarem aos/às docentes formações com o intuito de instruir o/a educador(a) a compreender a dimensão das leis e como trabalhá-las em suas aulas, pois não é só fazer menção de obras e escritores(as) negros(as) no corpo do currículo que a concretização das leis está sendo realizada. O caminho é longo, a causa é urgente e o processo deve ser iniciado.

Diante desse cenário, como uma bússola para os/as docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio, construí um Percurso Didático que busca auxiliar o/a professor(a) a desenvolver práticas decoloniais a partir do letramento literário, formando homens e mulheres mais empáticos e humanos. Mas antes faço uma conceituação do Percurso.

5.1 – Conceituando o Percurso Didático

Após fazer uma análise do CCLPEMSE à luz do campo teórico da LA, decolonialidade e interculturalidade construí uma proposta de Percurso Didático (PD) na perspectiva decolonial a partir do letramento literário para que os/as professores(as) de Língua Portuguesa do Ensino Médio possam desenvolvê-la em sala de aula, cumprindo com o que determinam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o que consta como diretriz tanto na BNCC quando no CCLPEMSE.

Sendo assim, busquei entender como o modelo de "sequência didática" produzido pelos estudiosos Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004, p. 96-97), cuja função é orientar os/as professores(as) no desenvolvimento de atividade que possa desenvolver a habilidade oral

ou escrita do(a) seu/sua estudante a partir do trabalho com o gênero textual. Assim, eles definem a "sequência didática" como

> um conjunto de atividades escolares, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

O procedimento se baseia em princípios teóricos que incluem escolhas pedagógicas (avaliação formativa, inserção em projeto, diferenciação) e linguísticas, considerando os gêneros textuais como formas históricas estáveis de comunicação correspondentes a situações típicas. A perspectiva adotada é predominantemente textual, focada na aquisição de procedimentos e práticas de produção. A estrutura de base de uma sequência didática compreende quatro componentes principais, apresentados em um esquema com fluxo geralmente linear.

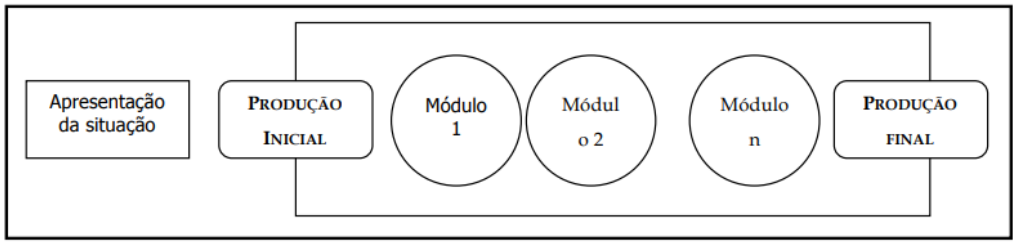


Figura 8 – Esquema de Sequência Didática produzido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

A partir do esquema da sequência didática representado na imagem acima, percebo que há uma linearidade de atividades que serão desenvolvidas de maneira progressiva para que o processo de aprendizagem possa acontecer.

Inicialmente, há uma apresentação da situação na qual o/a estudante terá ciência sobre o gênero selecionado e qual tarefa deverá ser desenvolvida. Esta etapa detalha a tarefa de expressão oral ou escrita que os/as estudantes deverão realizar. É crucial para fornecer aos/às discentes todas as informações necessárias sobre o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a ele relacionada. Envolve definir o destinatário, o objetivo e a forma da produção, e preparar os conteúdos, o que inclui conhecer os elementos constitutivos do gênero (como personagens, ações, lugares típicos para um conto). Esta fase também visa motivar os/as estudantes.

Em seguida, há a primeira produção, cujo objetivo é expressar uma avaliação diagnóstica para saber as habilidades já consolidadas e aquelas que ainda deverão ser estimuladas durante o processo. Este é um passo central na sequência didática e tem um

papel regulador. Permite que os/as aprendizes e o/a professor(a) revelem e identifiquem as representações que os/as discentes têm da atividade, bem como suas capacidades já adquiridas e as dificuldades encontradas. É considerada a "essência da avaliação formativa", pois define o ponto preciso para a intervenção do(a) professor(a) e o caminho a ser percorrido pelo(a) estudante. Mesmo aprendizes com dificuldades conseguem produzir um texto que responda à situação, ainda que parcialmente, o que concretiza os elementos apresentados e esclarece o gênero abordado.

Com o diagnóstico feito, serão desenvolvidas diversas atividades para que ocorra a consolidação do domínio do gênero de modo sistemático e aprofundado. Esse processo será realizado através de módulos. Os módulos têm o objetivo de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e fornecer aos/às discentes os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produção do texto é "decomposta" para abordar separadamente seus diversos elementos, como técnicas de criação de conteúdo, planejamento do texto (estruturação), realização do texto (escolha de meios linguísticos eficazes), e revisão/edição. Há também o trabalho de elaboração de uma linguagem comum para falar sobre os textos e seus critérios. A construção modular permite a adaptação e diferenciação do ensino com base na análise das produções iniciais dos(as) estudantes. O conhecimento adquirido nos módulos é sistematizado e registrado, muitas vezes em uma lista de constatações ou glossário.

Por fim, ocorrerá a produção final na qual o/a estudante fará uso dos conhecimentos construídos ao longo do percurso e, assim, poderá medir o seu progresso. Neste momento, ele/ela tem a oportunidade de colocar em prática as noções e instrumentos trabalhados separadamente nos módulos. A produção final serve também para uma avaliação de tipo somativo, que deve incidir sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. Idealmente, a avaliação somativa utiliza critérios explícitos elaborados ao longo da sequência. A produção final permite ao/à estudante investir as aprendizagens, controlar seu próprio processo e comportamento de produtor de textos (durante a revisão/reescrita), e avaliar os progressos realizados.

É importante notar que o procedimento reconhece as diferenças fundamentais entre o trabalho com a escrita (que permite revisão e reescrita, sendo o texto um objeto permanente e observável) e o trabalho com a oralidade (que é mais imediata, exigindo preparação prévia e automatismos, e cujo registro via gravação é essencial para observação e análise). Embora a sequência tenha uma perspectiva textual, o trabalho mais sistemático em gramática, sintaxe ou ortografia não é, em geral, diretamente integrado

nas atividades dos módulos, mas pode ser abordado de forma complementar, utilizando os textos produzidos pelos(as) estudantes como corpus para reflexão em outros momentos de ensino de língua. A seleção dos gêneros a serem trabalhados segue critérios de agrupamento e progressão em espiral ao longo da escolaridade.

Após analisar este esquema, a pesquisadora Matos (2014, p. 177) construiu uma proposta de Unidade Didática (UD)

> (...) como forma de apresentar não somente uma sequência, mas uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, baseada nos objetivos delineados, na escolha e elaboração de temas, nos textos e atividades e, por fim, na reflexão final.

A proposta da pesquisadora amplia a abordagem postulada por Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004) com o intuito de constituir uma unidade de pensamento capaz de conduzir o/a aprendiz a construir sua aprendizagem a partir da flexibilidade que todo processo de aprendizagem deve promover, pois essa caminhada não pode ser posta como acabada, mas como uma construção que a todo instante vai passando por transformações até chegar ao produto final. Veja como ficou o esquema da UD proposta por Matos (2014):

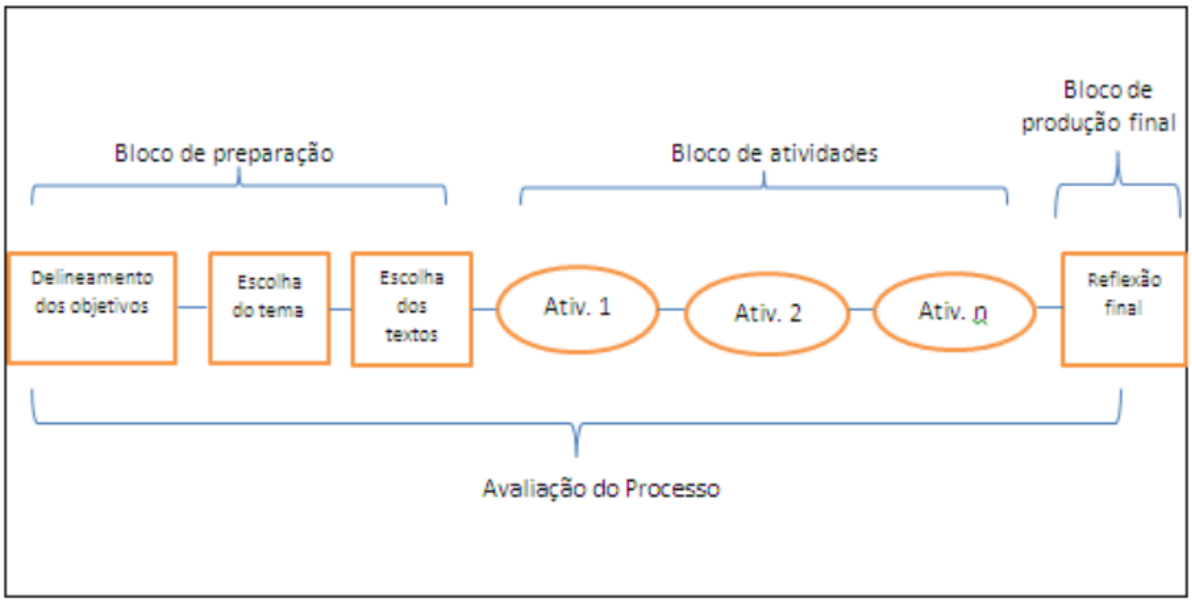


Figura 9 – Esquema de Unidade Didática (Matos, 2014, p. 177)

Percebo que a UD está centrada em três blocos: o da preparação, o das atividades e o da produção final. O primeiro volta-se aos objetivos que o/a professor (a) deseja que o/a estudante alcance até chegar à produção final. Para isso há a escolha de um tema e a seleção dos textos, "privilegiando-se o uso de textos autênticos para abordar os gêneros textuais" (Matos, 2014, p.177). Em seguida, será desenvolvido bloco de atividades para

a concretização dos objetivos. As atividades devem promover “o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã dos alunos” (Matos, 2014, p.177). Após essas etapas acontecerem, chega ao bloco de produção final, no qual o/a professor(a) irá elaborar uma atividade que possibilite o/a estudante refletir e demonstre se os objetivos traçados inicialmente foram alcançados. Cabe salientar que todo o processo será avaliado de modo contínuo para os problemas serem solucionados e tem um caráter flexível, podendo ser adequada à medida que as necessidades aparecem.

Partindo destes esquemas, elaborei uma proposta que busca evidenciar o suleamento de saberes através do letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, adotei o nome de “*Percurso Didático (PD)*” por entender que o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Língua Portuguesa segue um percurso que aponta para uma jornada de (des)aprendizagem e (re)construção de sentidos. Ele terá uma estrutura de quatro estações.

Essa minha proposta acaba articulando os elementos da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) por ter sistematicidade, progressão, trabalho focado, da UD de Matos (2014) por conta da flexibilidade, objetivos claros, textos autênticos, atividades, produção final, avaliação contínua, o Letramento Literário a partir dos postulados de Cosson (2011) pela apropriação da literatura como linguagem, construção de sentidos e o Modelo Cultural de Leitura proposto por Gomes (2012) devido à leitura crítica, revisão de preconceitos, valorização da alteridade, análise ideológica, tudo sob a égide da perspectiva decolonial, visibilização de vozes marginalizadas, crítica à colonialidade do saber.

Mas é nítida a diferença entre a ideia de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que se centra no domínio de um gênero textual, o esquema de Matos (2014), que é mais flexível, mas genérico em sua estrutura, e a minha proposta que está centrada na intencionalidade decolonial explícita e na forma como o Letramento Literário e o Modelo Cultural de Leitura informam as ações em cada Estação.

Sendo assim, o esquema do PD elaborado segue a seguinte estrutura:

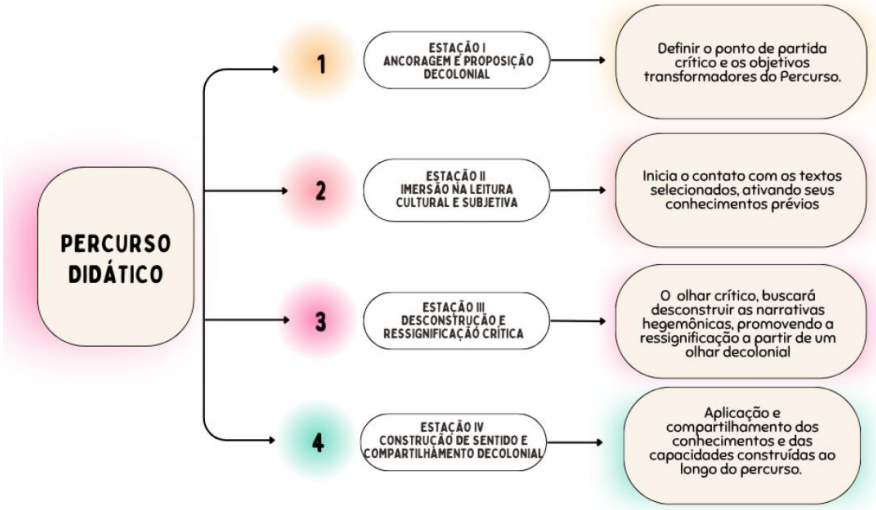


Figura 10 - Esquema de Percurso Didático produzido pelo autor da tese

Este PD concebe o ensino de Língua Portuguesa, especialmente através do Letramento Literário, como uma prática social e política que busca a desconstrução da colonialidade do saber e a formação de leitores(as) críticos(as) e cidadãos(ãs). Fundamentado no Letramento Literário, no Modelo Cultural de Leitura e na perspectiva decolonial, o objetivo é promover a valorização da diversidade cultural e identitária e a visibilização de vozes e saberes historicamente marginalizados. A estrutura em "Estações" permite um trabalho sistemático (inspirado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)), porém flexível (inspirado em Matos (2014)), que pode ser adaptado às necessidades específicas de cada turma. Neste próximo tópico, mostrarei como cada Estação é constituída.

5.1.1 Estação I: ancoragem e proposição decolonial

Esta estação corresponde à “preparação” de Matos (2014) e à “apresentação da situação” de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), definindo o ponto de partida crítico e os objetivos transformadores do Percurso. É o momento de explicitar a lente pela qual a leitura será realizada. Sendo assim, percorrerá o seguinte percurso:

1. **Delineamento dos Objetivos Decoloniais:**

O primeiro passo é definir os objetivos de aprendizagem que serão desenvolvidos, pois eles são a bússola, e devem ser explicitamente formulados na perspectiva decolonial. Vão além do domínio técnico ou formal, buscando:

* Desenvolver o Letramento Literário como apropriação crítica da literatura enquanto linguagem e prática social;

* Promover a leitura cultural que permite revisar preconceitos e estereótipos construídos pela ótica colonizadora;

* Fomentar o reconhecimento e a valorização da alteridade e das diferentes identidades (étnico-raciais, de gênero, culturais) presentes na literatura e na sociedade;

* Analisar criticamente os aspectos ideológicos dos textos literários;

* Contribuir para a aplicação efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar;

* Possibilitar a visibilidade de saberes e vozes invisibilizadas pelo cânone tradicional.

2. **Escolha do Tema e Seleção de Textos/Linguagens:**

O tema (ex: papel da mulher negra, questões étnico-raciais) deve ser um veículo para a discussão decolonial. A seleção de textos é fundamental e estratégica. Deve-se privilegiar autores(as) e obras que representem as vozes e as realidades historicamente marginalizadas, incluindo escritoras negras, indígenas entre outras.

3. Apresentação do Percurso e da Proposta:

Neste momento, o(a) docente apresentará ao/à estudante o tema, o texto a ser trabalhado e a proposta do PD em suas Estações, explicando como a literatura será uma ferramenta para pensar criticamente sobre a sociedade e a própria identidade.

5.1.2 Estação II: imersão na leitura cultural e subjetiva

Esta estação terá como foco o engajamento inicial a partir do texto escolhido, inspirado no Modelo Cultural de Leitura de Gomes (2012). Os/As estudantes iniciam o contato com o texto selecionado, ativando seus conhecimentos prévios e suas próprias heranças culturais para iniciar a construção de sentidos. Percorrerá o seguinte percurso:

1. Ativação de Conhecimentos Prévios e Contextualização:

O/A educador(a) construirá atividades que preparem o/a estudante para a leitura (pré-leitura), resgatando o que já sabem sobre o tema, o gênero, o(a) autor(a) e o contexto de produção da obra, sempre sob a perspectiva que problematiza a visão hegemônica.

2. Primeiras Interações com o Texto:

O/A professor(a) solicitará que os/as discentes façam uma leitura inicial do texto, incentivando as primeiras impressões, percepções e as conexões com a própria vivência e conhecimento de mundo. É a fase da leitura cultural que considera o texto como parte da vida em comunidade e historicamente construído.

3. Identificação dos Elementos Culturais e Temáticos:

O/A docente propõe atividades que ajudem os/as estudantes a identificarem os elementos culturais (costumes, valores, crenças, representações) e os aspectos temáticos relevantes presentes nos textos, que serão aprofundados na próxima Estação.

5.1.3 Estação III: desconstrução e ressignificação crítica

É aqui que a leitura se aprofunda, se torna crítica e busca desconstruir as narrativas hegemônicas, promovendo a ressignificação a partir de um olhar decolonial. Esta é a Estação Central para a aplicação da perspectiva decolonial e do Modelo Cultural de Leitura proposto por Gomes (2012), correspondendo às "Atividades" propostas por Matos (2014) e aos "Módulos" propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para isso deve percorrer os seguintes passos:

1. Análise Crítica e Ideológica dos Textos:

Serão construídas atividades de leitura aprofundada e pós-leitura que guiem os/as estudantes na análise de como os elementos culturais e temáticos são representados,

focando nos aspectos ideológicos, questionando as representações, identificando estereótipos e explorando as vozes que emergem e as que são silenciadas.

2. Diálogo e Debate sobre Alteridade e Identidades:

É preciso construir espaços de discussão e debate, inspirado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que permitam aos/às discentes confrontar diferentes visões de mundo, reconhecer a diversidade e valorizar a alteridade, revisando preconceitos e estereótipos. Assim, compreenderá a essência do trabalho com o Modelo Cultural de Leitura de Gomes (2012).

3. Conexões e Pesquisa (Interdisciplinaridade):

O/A docente incentivará a busca por informações adicionais, a realização de pesquisas e o estabelecimento de conexões entre os textos literários, a realidade social, outras áreas do conhecimento e as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Isso enriquecerá a compreensão da complexidade do tema sob a ótica decolonial.

5.1.4 Estação IV: construção de sentido e compartilhamento decolonial

Nesta estação, os/as estudantes aplicam os conhecimentos e as capacidades desenvolvidas ao longo do PD para construir e compartilhar seus próprios sentidos e reflexões, demonstrando a apropriação da linguagem literária e da perspectiva crítica. É o momento de síntese e expressão do Letramento Literário e da leitura crítica desenvolvidos, integrando a "Produção Final" de Matos (2014) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e a avaliação contínua

1. Produção Final com Intencionalidade Crítica:

Os/As discentes vão elaborar uma produção (oral, escrita, multimídia, artística) que permita demonstrar o alcance dos objetivos decoloniais propostos. A produção não é apenas sobre o gênero, mas sobre como eles/elas conseguem articular o tema, o texto e a perspectiva crítica para se posicionar e expressar. Pode ser uma apresentação, um painel, vídeos/cards para redes sociais, um ensaio, uma produção literária inspirada no(a)

autor(a) estudado(a), peça teatral etc.. O foco é no conteúdo crítico e na visibilização das vozes trabalhadas.

2. Compartilhamento e Socialização:

É o momento em que os/as estudantes irão apresentar as produções finais aos/às colegas, à comunidade escolar ou mesmo a um público mais amplo, reforçando o caráter social da linguagem e da prática decolonial. Este momento de troca solidária é crucial para a construção coletiva do conhecimento.

3. Avaliação do Percurso e Reflexão:

A avaliação ocorre de modo contínuo ao longo de todas as Estações, permitindo ajustes e feedback formativo. A produção final serve como um momento de avaliação somativa, mas a avaliação geral considera todo o "Percurso", focando no desenvolvimento da capacidade de leitura crítica, da valorização da alteridade e da apropriação decolonial do letramento literário. O/A professor(a) avaliará se os/as estudantes foram capazes de desconstruir estereótipos, analisar ideologias, reconhecer vozes marginalizadas e se posicionar criticamente. Um momento de autoavaliação pelos(as) estudantes sobre o Percurso pode ser incluído.

Este PD deve ser concebido como uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, como proposto por Matos (2014). Embora as Estações sugiram uma progressão, o/a professor(a) poderá ir e vir entre elas, dedicar mais ou menos tempo a cada uma, e adaptar as atividades de acordo com as necessidades e respostas dos(as) seus(as) educandos(as). A análise contínua do processo e das produções dos(as) discentes é essencial para guiar essa flexibilidade.

Ao adotar esta estrutura com Estações explicitamente orientadas pela perspectiva decolonial, Letramento Literário e Modelo Cultural de Leitura, o/a docente estará criando uma proposta de PD que, embora utilize elementos conceituais presentes em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) (sistematicidade básica, fases) e Matos (2014) (flexibilidade, blocos, avaliação contínua), se diferencia substancialmente pela sua fundamentação teórica, seus objetivos transformadores e o foco na leitura crítica e na visibilização das diferenças como eixo central de cada etapa do percurso didático. É um

modelo que busca não apenas ensinar sobre Língua Portuguesa, mas ensinar a ler o mundo através do letramento literário na perspectiva decolonial.

É à luz deste esquema que construir a proposta de três Percursos Didáticos na perspectiva decolonial a ser aplicada nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, sendo uma para série da referida modalidade de ensino. Para isso selecionei três escritoras negras que dialogam entre si através de suas escritas. Sendo assim, no próximo tópico apresento uma breve biografia das escritoras selecionas.

5.2 – Conhecendo as Escritoras Negras

Para desenvolver a proposta do Percurso Didático na perspectiva decolonial, selecionei textos de três escritoras negras que dialogam entre si a partir do olhar social que seus contos evidenciam, mesmo elas estando distantes seja no aspecto geográfico, seja no etário. Essa escolha deve-se ao fato de já trabalhar com suas obras em sala de aula, mas não posso esquecer dos(as) escritores(as) indígenas como Eliane Potiguara, Graça Graúna, Daniel Munduruku, entre outros(as).

As escritoras selecionadas para comporem este percurso didático são Conceição Evaristo, Dina Salústio e Taylane Cruz. São mulheres que têm uma escrita potente e que devem estar no espaço escolar a partir da leitura e discussão de seus contos por ecoarem vozes na defesa da mulher, ajudando assim na formação de um sujeito crítico.

Essas mulheres se entrelaçam por diversos fatores, mas é a potência de sua escrita que denuncia a violência contra a mulher aqui no Brasil, em Cabo Verde (África) e em Sergipe, respectivamente, que as conectam e fazem com que elas se transformem em uma unidade com suas variantes. Diante do exposto, é necessário saber um pouco mais sobre cada uma delas.

Figura 11 – Escritora brasileira Conceição Evaristo (Fonte: https://images.app.goo.gl/9LHsf5CY8ZcsRVWW8

Maria da Conceição Evaristo de Brito, vulgo Conceição Evaristo, nasceu em uma favela de Belo Horizonte-MG no ano de 1946, oriunda de uma família de mulheres que desenvolviam a função de empregada doméstica para sobreviver, como foi o caso de sua avó, mãe e de si. Mas foi o acesso à escola que a proporcionou a romper essa lógica e constituir uma fronteira abissal tornando-a doutora, levando sua voz para outros espaços e carregando consigo outras vozes. Conceição com sua escrita cria o conceito de "escrevivência" por produzir uma literatura que se alimenta da sua experiência de vida. Assim, vai tendo seu nome evidenciado no cenário nacional e internacional a partir da publicação do seu romance de estreia Ponciá Vicêncio (2003), Becos da Memória (2006), Poemas da Recordação e Outros Movimentos (2008), Insubmissas Lágrimas de Mulheres (2011), Histórias de leves enganos e parecenças (2016) e Canção para ninar menino grande (2018). Aqui cabe evidenciar a obra "*Olhos d'água*" lançada em 2014, reunindo 15 contos, originalmente publicados na série "*Cadernos Negros*", que evidenciam a miséria e a exclusão social sofrida por mulheres negras. Conceição costuma dizer que sua chegada demorou muito e ressalto que ela é apenas uma gotícula em um oceano social que renega o lugar de prestígio a mulheres negras. São poucas que concluem a educação básica.

Figura 12 – Escritora cabo-verdiana Dina Salústio (Fonte: https://images.app.goo.gl/LgedJQkW8B9DKxJV8

Dina Salústio, nome literário de Bernardina Oliveira Salústio, nasceu em 1941 na ilha de Santo Antão, em Cabo Verde, África. Escritora, jornalista, assistente social e professora, é uma das vozes mais importantes da literatura cabo-verdiana e africana de língua portuguesa, destacando-se como uma das primeiras mulheres de seu país a publicar romances. Sua obra aborda temas como a condição da mulher em sociedades patriarcais, a identidade pós-colonial, as tradições culturais cabo-verdianas, as migrações e as complexas relações familiares. Entre suas principais obras destacam-se *Mornas eram as noites* (1994), *A Louca de Serrano* (1998), *Filhas do Vento* (2009) e *Veromar* (2019), mas também produziu literatura infantojuvenil, como *Estrelinha Tlim Tlim* (2000) e *O que os olhos não veem* (2002). Seu mais recente livro de contos é *Filhos de Deus* (2018). A escrita de Dina Salústio foi e continua sendo objeto de vários estudos, destacando-se no Brasil, Portugal, Itália e Cabo Verde, além de alguns trabalhos científicos ligados quer à sua prosa quer à poesia. É uma autora reconhecida e premiada tanto em Cabo Verde quanto em outros países. Tratando especificamente de seus contos, Gomes (2013, p.52) afirma que Dina inova ao elaborar um “retrato crítico da sociedade contemporânea”, sobretudo no que tange às questões de gênero.

Figura 13 – Escritora sergipana Taylane Cruz. (Fonte: Imagem retirada https://images.app.goo.gl/oE9yTEbNiPsJtgtC7

Taylane Cruz Santos Silva, conhecida no campo literário por Taylane Cruz, é o jovem nome da literatura sergipana contemporânea que vem despontando no cenário local e nacional com grande potencialidade para atravessar o oceano por conta de sua escrita sensível que mergulha nos afetos, na memória e nos pequenos grandes dramas do cotidiano, transformando a simplicidade do cotidiano em uma literatura tocante. Ela nasceu em 1990 na cidade de Capela, em Sergipe, e hoje vive em Aracaju-SE. É formada em Jornalismo pela Universidade Federal de Sergipe e desde então vem construindo uma trajetória que une literatura, formação de novos escritores e o olhar atento do jornalismo cultural. Além de conduzir oficinas de escrita criativa e participar de palestras, suas crônicas chegam ao público quinzenalmente na revista Rubem, e seus textos já foram publicados também em veículos de circulação nacional, como Época e Palavra. Sua estreia foi com a publicação da obra *Aula de Dança e Outros Contos* (2015), depois vieram *A Pele das Coisas* (2018), *O Sol dos Dias* (2020) e *Para a Hora do Coração na Mão* (2022), *Menina de Fogo* (2023) e *As Conchas Não Falam* (2024).

Essas escritoras são uma representação da ruptura com a epistemologia da colonialidade, pois elas evidenciam vozes que são silenciadas ao longo dos séculos e que precisam estar no espaço escolar. Apesar de serem de lugares e faixas etárias distintas se interligam pelo modo como expressam o olhar sobre o mundo sobre o papel da mulher na sociedade a partir das narrativas que constituem os seus contos. Essa ligação as unifica mesmo sendo plurais.

No próximo tópico, apresentarei as três propostas de Percurso Didático na perspectiva decolonial que os/as professores(as) de Língua Portuguesa do Ensino Médio poderão utilizar em suas aulas e seguir como modelo para a construção de outras possibilidades. Saliento que elas podem e devem ser adaptadas para os contextos de cada sala de aula. Por isso é importante que os/as docentes fiquem atentos(as).

5.3 – Proposta de um Percurso Didático na Perspectiva Decolonial

Ao longo das décadas, percebo que o ensino de Língua Portuguesa a partir de textos literários volta-se a questões estilísticas ou poéticas, reduzindo o texto à estrutura do poema ou aos elementos da narrativa. Mesmo assim os textos selecionados não representam a pluralidade social, pois não se percebe o uso de produções feitas por homens e mulheres negros(as) e indígenas. Tal fato deve-se à colonialidade do saber, cuja referência é o saber eurocêntrico e não o afrodescendente ou indígena.

O apagamento e o silenciamento dessas vozes demonstra o quão sorrateiro é o processo de construção do saber e o quanto a escola, espaço que deve ser plural, é excludente. É necessário construir outros cenários a partir do letramento literário, incluindo aqueles e aquelas que outrora não faziam parte do banquete, tornando a efetivação das Leis 1º.639/2003 e 11.645/2008 e descolonizando o currículo escolar. Assim, os estereótipos e preconceitos serão desconstruídos, porque haverá o processo de conhecer e reconhecer.

Sendo assim, construí três propostas de Percurso Didático na perspectiva decolonial para que professores(as) de Língua Portuguesa, como eu, possam aplicar em suas aulas a partir do letramento literário por estar fazendo uso de contos escritos por mulheres negras. A escolha do gênero textual conto deve-se a narrativa não ser tão curta e nem tão longa e por oportunizar que o/a leitor(a) possa fazer grandes conexões com a sua realidade. Os contos escolhidos foram "*Maria*" de Conceição Evaristo, "*Boneca de Pano*" de Taylane Cruz e "*Liberdade Adiada*" de Dina Salústio por eles terem uma relação entre si. Cada conto será trabalhado em uma das séries que constitui o Ensino Médio, respectivamente.

Segue a sequência das propostas dos Percursos Didáticos.

5.3.1 – PROPOSTA DO PERCURSO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL I (1ª SÉRIE)

A primeira proposta do Percurso Didático na perspectiva decolonial será direcionada para um trabalho na 1ª série do Ensino Médio a partir do conto "Maria" de Conceição Evaristo. Este conto encontra-se na obra "*Olhos d'água*".

Maria

Conceição Evaristo

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão?

A palma de uma de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca a laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se a seu lado. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai de seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino,

Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também. Ficava, apenas de vez em quando, com um ou outro homem. Era tão difícil ficar sozinha! E dessas deitadas repentinas, loucas, surgiram os dois filhos menores. E veja só, homens também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente.

Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu

um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembravam vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira:

— Calma pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos...

Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

ESTAÇÃO I: ANCORAGEM E PROPOSIÇÃO DECOLONIAL

Esta estação define o ponto de partida crítico e os objetivos transformadores do Percurso, explicitando a lente pela qual a leitura será realizada.

1. **Delineamento dos Objetivos Decoloniais:**

Os objetivos de aprendizagem são formulados explicitamente na perspectiva decolonial, indo além do domínio técnico ou formal. Eles estão em consonância com as diretrizes da BNCC e do CCLPEMSE, que buscam uma educação linguística voltada para a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Com o conto "Maria", busca-se:

* Desenvolver o Letramento Literário como apropriação crítica da literatura enquanto linguagem e prática social. O CCLPEMSE adota e define explicitamente o

conceito de Letramento literário como base para o trabalho com a literatura, compreendendo-o como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Isso significa que os/as estudantes irão além da mera compreensão da trama de "Maria", buscando entender como a linguagem de Conceição Evaristo constrói sentido sobre a realidade de mulheres marginalizadas, permitindo uma experiência libertária e o domínio da palavra;

* Promover a leitura cultural que permite revisar preconceitos e estereótipos construídos pela ótica colonizadora. Tanto a BNCC quanto o CCLPEMSE buscam combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais. O CCLPEMSE, em particular, busca enfrentar sistematicamente a premissa machadiana da linguagem como controle. Ao ler "Maria", os/as estudantes serão incentivados(as) a questionar a invisibilidade e a desumanização de pessoas em situações de vulnerabilidade social, desafiando a ótica citada que naturaliza essas realidades.;

* Fomentar o reconhecimento e a valorização da alteridade e das diferentes identidades (étnico raciais, de gênero, culturais) presentes na literatura e na sociedade. O CCLPEMSE e a BNCC valorizam as diferenças humanas, contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero. O conto "Maria" coloca em evidência a vida e a morte de uma mulher que representa "outras Marias", promovendo a valorização da alteridade e das diferenças identitárias;

* Analisar criticamente os aspectos ideológicos dos textos literários. A BNCC e o CCLPEMSE abordam explicitamente as relações de poder inerentes às práticas sociais de linguagem, com o CCLPEMSE conectando a linguagem ao legado histórico da escravidão e da desigualdade social. A história de Maria, que tem seu corpo "dilacerado, todo pisoteado" após ser linchada por populares, convida a uma análise ideológica de como a violência social e a negligência urbana afetam desproporcionalmente as populações marginalizadas, revelando as diferenças ideológicas que fazem parte da construção textual;

* Contribuir para a aplicação efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar. A BNCC contempla estudos e práticas de história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras. O CCLPEMSE reforça essa obrigatoriedade ao listar explicitamente autores(as) negros(as). Ao trabalhar com uma autora negra como Conceição Evaristo e as vivências de mulheres

negras, o percurso didático contribui diretamente para o cumprimento dessas leis, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena;

* Possibilitar a visibilidade de saberes e vozes invisibilizadas pelo cânone tradicional. A BNCC e o CCLPEMSE buscam assegurar uma formação básica comum, contextualizada com valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Inclusive o CCLPEMSE explicitamente cita autores(as) negros(as) e obras que contemplem a diversidade das juventudes brasileiras. Uma das autoras citadas é a Conceição Evaristo. O foco em Conceição Evaristo e na realidade de Maria dá voz a experiências que são frequentemente apagadas e silenciadas no espaço escolar.

2. **Escolha do Tema e Seleção de Texto:**

O tema central será "*O papel da mulher negra e a vulnerabilidade social na sociedade brasileira*". Após a apresentação do tema, o/a docente faz uma justificativa da escolha, conduzindo o/a aprendiz a visualizar a necessidade da discussão. A seleção do conto "Maria" é estratégica, pois privilegia uma autora e obra que representa vozes e realidades historicamente marginalizadas, especificamente a de uma mulher negra. A escolha busca descolonizar o ensino, alinhando-se à "lógica decolonial do letramento literário" adotada pelo CCLPEMSE. O/A professor pode instigar o/a estudante sobre o conhecimento que ele tem sobre a autora, pedindo que faça uma pesquisa para ser apresentada em sala de aula.

3. **Apresentação do Percurso e da Proposta:**

O/A professor(a) apresenta aos/às estudantes o tema "*O papel da mulher negra e a vulnerabilidade social na sociedade brasileira*", o conto "Maria" e a proposta do "Percurso Didático" em suas Estações, explicando como o letramento literário será uma ferramenta para pensar criticamente sobre a sociedade e a própria identidade. É uma resposta às orientações da BNCC e do CCLPEMSE para o ensino de Língua Portuguesa, que preconizam uma abordagem crítica, contextualizada e integrada.

ESTAÇÃO II: IMERSÃO NA LEITURA CULTURAL E SUBJETIVA

Nesta estação, os/as estudantes iniciam o contato com o conto "Maria", ativando seus conhecimentos prévios e suas próprias heranças culturais para iniciar a construção de sentidos.

1. **Ativação de Conhecimentos Prévios e Contextualização:**

Desenvolver atividades de pré-leitura para preparar o/a estudante. Por exemplo, uma roda de conversa sobre o trabalho da empregada doméstica, o papel da mãe solo ou invisibilidade social de certos grupos.

Alguns questionamentos podem ser feitos:

- Quem conhece uma empregada doméstica?
- Quem conhece uma mãe solo?
- Como a mulher, mãe solo e empregada doméstica, é vista na sociedade?

Essa etapa problematiza a visão hegemônica, incentivando os/as discentes a mobilizarem suas heranças culturais para dialogar com o texto. Contextualizando os conteúdos dos componentes curriculares com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas e na valorização de saberes e culturas locais.

2. **Primeiras Interações com o Texto:**

Leitura inicial do conto "Maria". Os/As estudantes são incentivados(as) a expressar suas primeiras impressões, percepções e conexões com suas próprias vivências e conhecimentos de mundo. É a fase da leitura cultural que considera o texto como parte da vida em comunidade e historicamente construído.

Nesse momento, o/a professor(a) pode fazer a seguinte indagação:

- Que relação o texto tem com a realidade em que você vive?

3. **Identificação dos Elementos Culturais e Temáticos:**

Desenvolver atividades para ajudar os/as estudantes a identificarem os elementos culturais (crenças sobre o valor da vida, a resposta social à tragédia, o cotidiano das "Marias") e os aspectos temáticos relevantes (vulnerabilidade, violência, silenciamento, perda, memória afetiva) presentes no conto "Maria". Nesse momento, é possível destacar alguns trechos do texto que conduza o/a estudante a refletir.

"*Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada*."

- A exploração do trabalho doméstico.
- A luta diária das mães solo para sobreviverem.

ESTAÇÃO III: DESCONSTRUÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO CRÍTICA

Esta é a Estação central para a aplicação da perspectiva decolonial e do Modelo Cultural de Leitura. A leitura se aprofunda, torna-se crítica e busca desconstruir narrativas hegemônicas, promovendo a ressignificação a partir de um olhar decolonial.

1. **Análise Crítica e Ideológica dos Textos:**

Desenvolver atividades de leitura aprofundada e pós-leitura que guiem os/as estudantes na análise de como os elementos culturais e temáticos são representados em "Maria". O foco é nos aspectos ideológicos, questionando as representações (como a ausência de socorro rápido ou a brutalidade da morte), identificando estereótipos (se houver, como a naturalização da violência contra Maria) e explorando as vozes que emergem (a dor da mãe solo, o não conhecimento pleno do parceiro, a labuta da empregada doméstica) e as que são silenciadas (a própria voz de Maria antes da morte). Isso se alinha com o Modelo Cultural de Leitura de Gomes (2012), que busca a revisão dos preconceitos e os estereótipos impostos pela ótica do colonizador. O CCLPEMSE se empenha em orientar o trabalho do(a) professor(a) sob uma perspectiva de ensino decolonial e que a BNCC apresenta as habilidades para análise das relações de poder inerentes às práticas sociais de linguagem.

"*Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se a seu lado. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino!*"

A partir do trecho acima, o/a educador(a) pode trabalhar a condição da mulher solo, evidenciando as dores.

2. **Diálogo e Debate sobre Alteridade e Identidades:**

Promover espaços de discussão e debate que permitam aos/às discentes confrontar diferentes visões de mundo, reconhecer a diversidade e valorizar a alteridade, revisando preconceitos e estereótipos. Discutir o sofrimento de Maria em contraste com a normalização dessas tragédias na sociedade. O debate sobre a alteridade de Maria é essencial para a compreensão de como o(a) leitor(a) atual pode revisar os preconceitos e

estereótipos. Essa discussão está relacionada aos princípios do CCLPEMSE de Respeito à Diferença e Inclusão.

"*A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!...*"

- Quem sente a dor de Maria?
- Por que Maria não consegue ser ouvida?

3. **Conexões e Pesquisa (Interdisciplinaridade):**

Incentivar a busca por informações adicionais, a realização de pesquisas e o estabelecimento de conexões entre o conto "Maria", a realidade social (desigualdade urbana, racismo ambiental, violência de gênero), outras áreas do conhecimento (Sociologia, Geografia, História) e as Leis 10.639/03 e 11.645/08730. Isso enriquece a compreensão da complexidade do tema sob a ótica decolonial, expandindo as interfaces interdisciplinares que o texto carrega para construir uma prática de instauração de significados. Esse entrelaçamento interdisciplinar é característica marcante das atividades integradoras no Ensino Médio de Sergipe e um princípio da BNCC. Pode sugerir que o/a estudante assista ao documentário "O *sequestro do ônibus 174*".

ESTAÇÃO IV: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E COMPARTILHAMENTO DECOLONIAL

Este é o momento de síntese e expressão do Letramento Literário e da leitura cultural decolonial.

1. **Produção Final e Expressão do Letramento Literário:**

Os/As estudantes produzem textos (orais, escritos ou multissemióticos), como uma poesia ou um conto que dê voz a uma "Maria" que sobreviveu, um manifesto sobre a dignidade de vidas marginalizadas, ou a criação de uma matéria que visibilize a morte da empregada doméstica contrastando com uma que a culpabilize.

O foco é no conteúdo crítico e na visibilização das vozes trabalhadas. Esse preceito está destacado no CCLPEMSE quando ressalta a importância de possibilitar a visibilidade de saberes e vozes invisibilizadas pelo cânone tradicional e a formação de sujeitos plurais. Essa produção final é uma manifestação do Letramento Literário, que busca desenvolver a capacidade de desconstruir estereótipos, analisar ideologias, reconhecer vozes marginalizadas e se posicionar criticamente.

2. **Compartilhamento e Socialização:**

Apresentação das produções finais aos/às colegas, à comunidade escolar ou mesmo a um público mais amplo. Este momento de troca solidária é crucial para a construção coletiva do conhecimento e para reforçar o caráter social da linguagem e da prática decolonial. O/A professor(a) pode convidar estudantes de outras salas ou de escolas distintas para que os/as seus(as) aprendizes compartilhem o material construído e construam um debate com ênfase na perspectiva decolonial.

Este processo está interligado ao princípio de "Colaboração" do CCLPEMSE, que visa perceber-se como parte de um coletivo e à promoção da participação consciente, crítica e reflexiva dos(as) estudantes, proposta também pela BNCC. Nesse sentido, pode ser realizado um debate sobre a violência contra a população negra no Brasil.

3. **Avaliação do Percurso e Reflexão:**

A avaliação ocorre de modo contínuo ao longo de todas as Estações, permitindo ajustes e feedback formativo. A produção final serve como um momento de avaliação somativa, mas a avaliação geral considera todo o percurso, focando no desenvolvimento da capacidade de leitura crítica, da valorização da alteridade e da apropriação decolonial da literatura, consoante à abordagem do CCLPEMSE.

O/A professora avalia se os/as estudantes foram capazes de desconstruir estereótipos, analisar ideologias, reconhecer vozes marginalizadas e se posicionar criticamente. Pode-se incluir um momento de autoavaliação.

Este Percurso Didático é flexível, permitindo que o/a professor(a) adapte as atividades conforme as necessidades da turma. Ao adotar essa estrutura, busca-se não apenas ensinar sobre Língua Portuguesa, mas ensinar a ler o mundo através do letramento literário de forma decolonial.

5.3.2 – PROPOSTA DO PERCURSO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL II (2ª SÉRIE)

A segunda proposta do Percurso Didático na perspectiva decolonial será direcionada para um trabalho na 2ª série do Ensino Médio a partir do conto "Boneca de Pano" de Taylane Cruz. Este conto encontra-se na obra "*O Sol dos Dias*".

Boneca de Pano

Taylane Cruz

NO PEQUENO QUARTO, Suely brincava com suas bonecas de pano. Sentada na cama de solteiro criava para si um mundo próprio impenetrável onde podia repousar entre vestidos de chita e retalhos de sonho. As bonecas, trazidas na mala quando a enviaram do Amazonas num ônibus clandestino, eram como irmãs mais novas e faziam companhia à menina naqueles intervalos de espera. E foi brincando com as bonecas de pano que Manoel a conheceu. Ela usava um colarzinho de pedrinhas coloridas em acrílico, as unhas miúdas roídas e pintadas com um esmalte cor de rosa descascando, as pálpebras meldas com batom simulando uma sombra cor de morango. Sorria com seu batom de cereja nos lábios, o cheiro de lavanda e talco empapuçando tudo ao redor, fazendo do quarto um pequeno jardim com cheiro adocicado. Quando Manoel entrou, olhou a pequena Suely.

"Onde está sua mãe, menina?"

Suely ficou séria. Guardou as bonecas de pano na gaveta da cômoda. Uma cômoda antiga com puxadores provençais em bronze onde havia um vidro de perfume Alfazema, um frasco de talco Gessy Flores do Campo e um batom de cereja. De pé, a menina parecia uma das suas bonecas de pano, o corpo miúdo, delicado. Usava um vestido de chitão com organza, um laço de fita no cabelo cheio de tranças. Não respondeu à pergunta feita por Manoel. Ali parado na porta do quarto ele perdia a paciência.

"Você é muda por acaso?"

Suely cruzou as mãos sobre a barriga, passou a língua sobre os lábios lambendo o batom de cereja. Gostava do sabor artificial do batom, presente de dona Dayse. O gesto, infantil demais, desmanchou a rudeza de Manoel. Ele deu uns passos, agora já adentrando o quarto.

"Mas então, miúda, onde está sua mãe? Me disseram para procura-la aqui."

Suely sentou-se na cama. Manoel pediu licença, sentou-se também. O homem era grande demais para aquele exíguo quarto e sentia o desconforto de não caber direito ali.

Por isso cada movimento seu calculado, como se a qualquer momento pudesse destruir tudo com seu gigantismo. Sentado na beira da cama desatou o nó da gravata, estalou o nó dos dedos. Com as mãos pousadas sobre os joelhos tentou desfiar alguma conversa enquanto aguardava a mãe de Suely aparecer.

"Essa boneca foi você quem fez?"

Suely pegou a boneca que havia esquecido de guardar junto com as outras, arrumou-lhe a rendinha do vestido em silêncio.

"Essa boneca tem nome?", Manoel começava a suar, o quarto sufocante demais, nenhuma brisa conseguia cruzar o basculante de cimento.

A menina respondeu num movimento de ombros. Seu silêncio comoveu Manoel.

"Pois bem. Acho que a senhorita não gosta muito de conversa, certo? E esse colar tão bonito quem foi que te deu?"

Manoel tocou uma das pedrinhas do colar que Suely usava. Mas logo recuou o gesto temendo assustá-la. Ela sorriu com seu batom de cereja, tirou o colar e colocou-o no pescoço de Manoel. Enquanto ela arrumava o fecho, ele tentava conter as pancadas de seu coração. Durou alguns segundos aquele instante de ternura capaz de matá-lo durasse um pouco mais.

"Sabia que tenho uma pequena lá em casa assim como você?"

Ao ouvi-lo Suely deixou aparecer um sorriso de dentes pequenos, que eram como torrões de açúcar branquinhos. De repente sentiu que podia ser amiga da pequena de Manoel, tentou adivinhar-lhe a fisionomia. Era alta ou baixa? Gorducha ou magrinha? Sabia assobiar ou não sabia? Morava num quarto com janela ou sem? Gostava de bonecas de pano também? Uma sucessão de perguntas quis fazer, mas em silêncio ergueu a boneca de pano.

"Pra mim?", Manoel deu uma gargalhada, "Não sei se tenho mais idade para brincar de bonecas."

Ela meneou a cabeça e os ombros tremeram ao impacto da risada.

"Ah, então é para a minha pequena? Muito obrigada. Ela vai fiar muito feliz com o seu presente. Quem sabe um dia vocês podem até brincar juntas. Acho que devem ser até da mesma idade. Ela faz onze mês que vem."

Manoel segurou a boneca, dedilhou a renda do vestido de chita, o cabelo feito com retalho de pano, os olhinhos desenhados do tamanho de cabecinhas de alfinete. O dedo nodoso percorrendo o corpinho da boneca. Estava já se apagando a ela quando dona

Dayse apareceu no quarto. A mulher, com seus olhos de lua cheia, ficou ali parada na porta. Manoel ficou assustado como se houvesse sido surpreendido na cena de um crime.

"Estava aqui conversando com a pequena um pouco. Parece que a mãe dela não está muito afim de trabalhar essa noite. Deve ser muito especial esta tal de Suely".

"Mãe? Qual mãe? Mãe de quem?", dona Dayse estava eufórica e perturbada pelo excesso de vodca e pela música alta vinda do salão, "E você, Suely, por que ainda não começou a agradar o moço? Ele pagou adiantando, sabia?"

A mulher saiu, bateu a porta e deixou no quarto uma enorme cortina de fumaça. Uma fumaça escura que confundiu Manoel. Trêmulo largou a boneca de pano sobre a cama. A pequena Suely pousou o olhar sobre ele. Manoel sentiu o toque de uma libélula sobre a água de seus olhos: um susto passageiro, muito menos que um frêmito de amor. Abriu a porta, saiu trôpego atravessando os muros invisíveis de um submundo obscuro. O frasco de talco Gessy de Flores do Campo, a boneca de pano e a cômoda antiga pesavam como pedras dentro de sua cabeça. Lá fora, a lua cheia de tão grande e clara engolia a noite com sua boca voraz. Manoel tropeçou num paralelepípedo solto, derrubado pelo peso daquela luz que lhe chegou sem delicadezas. Agarrado a um poste tentava soltar o fecho do colar de pedrinhas coloridas que havia ganhado de Suely. Impregnado com o cheiro de cereja aquele miúdo colar o degolava.

ESTAÇÃO I: ANCORAGEM E PROPOSIÇÃO DECOLONIAL

Esta estação estabelece o ponto de partida crítico e os objetivos transformadores do Percurso, explicitando a lente pela qual a leitura será realizada.

1. **Delineamento dos Objetivos Decoloniais:**

Os objetivos de aprendizagem são formulados explicitamente na perspectiva decolonial, indo além do domínio técnico ou formal. Eles estão em consonância com as diretrizes da BNCC e do CCLPEMSE, que buscam uma educação linguística voltada para a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, buscando:

- Desenvolver o Letramento Literário como apropriação crítica da literatura enquanto linguagem e prática social. Cosson (2011) enfatiza que o letramento literário torna o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, e proporciona uma inserção privilegiada no mundo da escrita, conduzindo ao domínio da palavra a partir dela mesma. O

CCLPEMSE adota e define explicitamente o conceito de letramento literário como base para o trabalho com a literatura, compreendendo-o como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem;

- Promover a leitura cultural que permita revisar preconceitos e estereótipos construídos pela ótica colonizadora. O Modelo Cultural de Leitura de Gomes (2012) é pautado por uma pedagogia interdisciplinar que valoriza os direitos humanos e privilegia a alteridade nas questões identitárias, buscando a revisão das representações étnico-raciais na literatura e cultura. Tanto a BNCC quanto o CCLPEMSE combatem estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais. O CCLPEMSE, em particular, busca enfrentar sistematicamente a premissa machadiana" da linguagem como controle.;
- Fomentar o reconhecimento e a valorização da alteridade e das diferentes identidades (étnico-raciais, de gênero, culturais) presentes na literatura e na sociedade. A pedagogia da leitura cultural de Gomes (2012) valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diversas interfaces de classe, raça, gênero e sexualidade. O CCLPEMSE e a BNCC valorizam as diferenças humanas, contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero;
- Analisar criticamente os aspectos ideológicos dos textos literários. O modelo cultural de Gomes (2012) trata o texto literário como uma representação cultural, analisando-o menos pela superioridade estética e mais por sua capacidade ideológica, incentivando o leitor a desconstruir interpretações historicamente impostas e retomá-las sob um referencial alternativo. A BNCC e o CCLPEMSE abordam explicitamente as relações de poder inerentes às práticas sociais de linguagem, com o CCLPEMSE conectando a linguagem ao legado histórico da escravidão e da desigualdade social;
- Contribuir para a aplicação efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar. A Lei 10.639/03 tornou obrigatória a inclusão de conteúdos referentes à África e à cultura afro-brasileira nas aulas de Português, Artes e História, exigindo uma nova postura do professor para abordar temas étnico-raciais sem repetir preconceitos e estereótipos. A BNCC contempla estudos e práticas de história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras. O CCLPEMSE reforça essa obrigatoriedade ao listar explicitamente autores(as) negros(as).;
- Possibilitar a visibilidade de saberes e vozes invisibilizadas pelo cânone tradicional. A perspectiva decolonial busca desafiar as estruturas de poder e as narrativas coloniais, promovendo uma epistemologia que reconheça e valorize os saberes e as vozes

marginalizadas. O CCLPEMSE e a BNCC buscam assegurar uma formação básica comum, contextualizada com valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Além disso, o currículo de Sergipe explicitamente cita autores(as) negros(as) e obras que contemplem a diversidade das juventudes brasileiras

2. **Escolha do Tema e Seleção de Textos/Linguagens:**

O tema "A *invisibilização e resiliência de vozes infantis e femininas em contextos de vulnerabilidade*" será um veículo para a discussão decolonial. A seleção de texto é fundamental e estratégica. O conto "*Boneca de Pano*" de Taylane Cruz, uma escritora sergipana e mulher negra, oferece um ponto de partida autêntico para explorar essas questões, alinhando-se ao CCLPEMSE que sugere autores(as) de Sergipe e autores(as) negros(as) para valorização das identidades locais e marginalizadas.

Para conhecer mais a escritora o/a professor(a) pode sugerir que o/a discente assista à entrevista que eu e o professor Jorge Henrique fizemos com a talentosa Taylane Cruz no programa "*De Conto em Conto*" transmitido pelo canal do YouTube da Academia Gloriense de Letras.

https://www.youtube.com/live/RTTVqrOQM64?si=UaY64SzlZVlpBaKS

O conto narra a história de Suely, uma menina que brinca com bonecas de pano trazidas do Amazonas em um ônibus clandestino. O encontro com Manoel revela sua vulnerabilidade e a ausência da mãe. A descrição de Suely, "corpo miúdo, delicado", e a interação com Manoel, que inicialmente perde a paciência, mas depois se comove, levantam questões sobre o papel da criança, especialmente em um contexto de deslocamento e precariedade social. Os objetos como o "colarzinho de pedrinhas", o "batom de cereja" e o "talco Gessy Flores do Campo" são elementos que carregam simbolismo da infância e da cultura que a cerca, culminando na cena em que Manoel é afetado pela inocência de Suely e se sente "degolado" pelo colar ao final.

O/A professor(a) pode sugerir que os/as estudantes assistam a uma análise sobre o conto feita por mim e pelo professor Jorge Henrique quando apresentávamos o programa "*De Conto em Conto*" no canal do YouTube da Academia Gloriense de Letras.

https://www.youtube.com/live/UftFLB-b-Ok?si=VJzp1x8JXWQH37tP

Textos Complementares (sugestões): Outros textos literários, visuais (fotografias de crianças em situações de vulnerabilidade, obras de arte que retratam a infância marginalizada), ou musicais (canções que abordem temas de infância). A seleção deve

privilegiar autores(as) e obras que representem vozes e realidades historicamente marginalizadas, conectando com as leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

3. **Apresentação do Percurso e da Proposta:**

O/A professor apresenta aos/às alunos(as) o tema, os textos a serem trabalhados e a proposta do "Percurso Didático" em suas Estações, explicando como a Língua Portuguesa será uma ferramenta para pensar criticamente sobre a sociedade e a própria identidade.

ESTAÇÃO II: IMERSÃO NA LEITURA CULTURAL E SUBJETIVA

Nesta estação, os/as estudantes iniciam o contato com o texto selecionado, ativando seus conhecimentos prévios e suas heranças culturais para iniciar a construção de sentidos.

1. **Ativação de Conhecimentos Prévios e Contextualização:**

Antes da leitura do texto, o/a educador(a) pode desenvolver atividades de pré-leitura que resgatem o que os/as estudantes já sabem sobre o tema, o gênero, a autora e o contexto de produção da obra, sempre problematizando a visão hegemônica.

Discutir o que o título "Boneca de Pano" evoca. Qual a diferença entre uma boneca de pano e outras bonecas? Qual o significado cultural das bonecas de pano em diferentes contextos?

Abordar as palavras-chave do conto: "Amazônia", "ônibus clandestino". O que elas sugerem sobre a origem da personagem? Quais realidades sociais podem estar por trás dessas expressões?

Levantar questões sobre infância e vulnerabilidade: Como a sociedade vê a criança? Todas as crianças têm as mesmas oportunidades? Como o letramento literário pode nos ajudar a entender diferentes realidades infantis?

Apresentar Taylane Cruz como escritora, situando-a como mulher negra e sergipana, e discutir a importância de ler autores de diferentes origens.

Sugerir que os/as estudantes assistam ao filme brasileiro “Anjos do Sol”. https://youtu.be/O2Oq5bS08dU?si=WoUHIocMa5BPqtIE e uma minissérie brasileira denominada “Pssica”.

2. **Primeiras Interações com o texto:**

Ocorre a leitura ou audição do conto, incentivando a conexão pessoal e as primeiras impressões.

- Leitura/Audição de "Boneca de Pano": Proporcionar um momento para que os/as estudantes leiam o conto individualmente ou em voz alta, ou ouçam uma leitura dramatizada.
- Primeiras Impressões e Respostas Emocionais: Após a leitura, os/as estudantes são convidados(as) a expressar o que sentiram. Quais foram as primeiras emoções ou pensamentos que o conto despertou? Que personagens ou situações mais os impactaram?
- Registro Inicial de Sentidos: Os/As estudantes podem registrar em diários de leitura ou em um mural colaborativo suas primeiras impressões, palavras-chave, ou frases que lhes chamaram a atenção no conto.

3. Identificação dos Elementos Culturais e Temáticos

Observar os elementos culturais e temáticos que o texto expressa a exemplo da origem de Suely. Realizar uma pesquisa sobre o universo infantil da Amazônia e em outras regiões do Brasil.

“*NO PEQUENO QUARTO, Suely brincava com suas bonecas de pano. Sentada na cama de solteiro criava para si um mundo próprio impenetrável onde podia repousar entre vestidos de chita e retalhos de sonho. As bonecas, trazidas na mala quando a enviaram do Amazonas num ônibus clandestino, eram como irmãs mais novas e faziam companhia à menina naqueles intervalos de espera.”*

ESTAÇÃO III: DESCONSTRUÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO CRÍTICA

Esta é a Estação central para a aplicação da perspectiva decolonial e do Modelo Cultural de Leitura, com foco na análise crítica e ideológica, não apenas no gênero. É o momento de aprofundar a leitura, tornando-a crítica e buscando desconstruir narrativas hegemônicas.

1. **Análise Crítica e Ideológica dos Textos:**

Desenvolver atividades de leitura aprofundada e pós-leitura que guiem os/as discentes na análise de como os elementos culturais e temáticos são representados. O foco deve estar nos aspectos ideológicos, questionando as representações, identificando estereótipos e explorando as vozes que emergem e as que são silenciadas.

"*E foi brincando com as bonecas de pano que Manoel a conheceu. Ela usava um colarzinho de pedrinhas coloridas em acrílico, as unhas miúdas roídas e pintadas com um esmalte cor de rosa descascando, as pálpebras meldas com batom simulando uma sombra cor de morango. Sorria com seu batom de cereja nos lábios, o cheiro de lavanda e talco empapuçando tudo ao redor, fazendo do quarto um pequeno jardim com cheiro adocicado. Quando Manoel entrou, olhou a pequena Suely.*"

A Criança e a Vulnerabilidade: Analisar a condição de Suely. O que significa ela ter vindo do "Amazonas num ônibus clandestino"? Que realidades sociais essa frase insinua? Como a literatura dá voz a crianças em situações de precariedade que são frequentemente invisibilizadas na sociedade ou tratadas como problema social?

As Bonecas de Pano como Símbolo de Resistência e Afeto: As bonecas são "irmãs mais novas" e "companhia". Que papel elas desempenham na vida de Suely? Como elas representam um mundo próprio impenetrável que Suely cria para si? Em contraste, Manoel não sabe se tem mais idade para brincar de bonecas, mas aceita uma boneca para sua pequena. O que a boneca significa para ele no final, quando "pesava como pedras dentro de sua cabeça"?

As Relações de Poder e a Alteridade: A interação entre Suely e Manoel. O questionamento inicial de Manoel, "Onde está sua mãe, menina?", e sua impaciência. Como a presença "grande demais" de Manoel no "exíguo quarto" simboliza a pressão do mundo adulto/social sobre Suely? A quietude de Suely e sua "doçura" desarmam a rudeza de Manoel. Como o conto subverte a expectativa de dominação, mostrando a potência do "outro" – a criança, a vulnerável – de impactar o "dominador"? Gomes (2012) destaca a importância de questionar a identidade hegemônica e incluir a alteridade como parte da leitura.

Objetos e Identidade: O "colarzinho de pedrinhas coloridas", o "batom de cereja", o "talco Gessy Flores do Campo" – como esses detalhes cotidianos constroem a identidade de Suely e a atmosfera do quarto? O colar, inicialmente dela, é dado a Manoel e o "degolava" ao final. Qual o significado dessa inversão?

Ausência e Silenciamento: A ausência da mãe de Suely é notável. Como o conto aborda a questão das vozes silenciadas, não através de um discurso direto, mas da descrição de uma realidade e das interações? O Modelo Cultural de Leitura valoriza a exploração dos conflitos identitários e a conscientização dos leitores.

2. **Diálogo e Debate sobre Alteridade e Identidades:**

Promover espaços de discussão que permitam aos/às discentes confrontar diferentes visões de mundo, reconhecer a diversidade e valorizar a alteridade, revisando preconceitos e estereótipos como Gomes (2012) evidencia.

““*Estava aqui conversando com a pequena um pouco. Parece que a mãe dela não está muito afim de trabalhar essa noite. Deve ser muito especial esta tal de Suely”.*

“Mãe? Qual mãe? Mãe de quem?”, dona Dayse estava eufórica e perturbada pelo excesso de vodca e pela música alta vinda do salão, “E você, Suely, por que ainda não começou a agradar o moço? Ele pagou adiantando, sabia?””

- Rodas de Conversa: Quem é Suely? O que podemos inferir sobre sua vida? Como a sociedade lida com crianças em situações como a de Suely? O que a cena final sugere sobre o impacto de Suely em Manoel?
- Desconstrução de Estereótipos: Refletir sobre possíveis estereótipos relacionados a crianças de origem social ou regional específica. Como o conto nos ajuda a ver além desses estereótipos? Gomes (2012) afirma que o/a professor(a) pode "resgatar a história dos afro-brasileiros por um olhar crítico que foge aos estereótipos culturais. Esse resgate pode ser feito a partir de pesquisa sobre o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil.

3. **Conexões e Pesquisa (Interdisciplinaridade):**

Incentivar a busca por informações adicionais, a realização de pesquisas e o estabelecimento de conexões entre os textos literários, a realidade social, outras áreas do conhecimento e as Leis 10.639/03 e 11.645/0839. A interdisciplinaridade é crucial para o Modelo Cultural de Leitura, permitindo o diálogo entre literatura e outras áreas como Antropologia, Sociologia, Psicologia e História.

- Pesquisa: Investigar sobre os direitos da criança e do adolescente (ECA). Pesquisar sobre a história da migração de povos ribeirinhos ou do interior para grandes centros urbanos no Brasil. Sobre o abuso sexual de crianças no Brasil.

- Diálogo com Outras Artes: Analisar canções ou poemas que abordem a infância, a saudade, ou a resiliência. Comparar a história de Suely com outras narrativas de mulheres.

ESTAÇÃO IV: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E COMPARTILHAMENTO DECOLONIAL

Este é o momento de síntese e expressão do Letramento Literário e da leitura cultural, focando no conteúdo crítico e na visibilidade das vozes trabalhadas.

1. **Produção Final com Intencionalidade Crítica:**

Os/As estudantes elaboram uma produção que demonstre a apropriação crítica dos temas e da perspectiva decolonial. O foco é na articulação do tema, dos textos e da perspectiva crítica para se posicionar e expressar.

- Reescrita Criativa: Escrever uma continuação para o conto, imaginando o futuro de Suely ou o impacto duradouro de Manoel. Ou reescrever um trecho do conto sob a perspectiva de outro personagem (ex: uma das bonecas, a mãe, ou Manoel com uma nova consciência).
- Produção de Narrativas de Visibilidade: Criar um conto, poema ou roteiro curto inspirado em "Boneca de Pano", mas que aborde a experiência de invisibilização e resiliência de outras crianças ou jovens em seu próprio contexto ou em comunidades marginalizadas (quilombolas, indígenas, de periferia, etc.), em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08.
- Artigo de Opinião/Ensaio Crítico: Elaborar um texto argumentativo analisando como "Boneca de Pano" dialoga com as questões de alteridade, vulnerabilidade social e a necessidade de uma leitura decolonial, conectando o conto a dados da realidade brasileira.
- Produção Multimídia: Criação de um podcast, vídeo que apresente a análise do conto sob a perspectiva decolonial, destacando a exploração de crianças e adolescentes negras e ribeirinhas, incluindo trechos da leitura, comentários e conexões com as pesquisas realizadas.

2. **Compartilhamento e Socialização:**

Apresentação das produções finais aos/às colegas, à comunidade escolar ou mesmo a um público mais amplo, reforçando o caráter social da linguagem e da prática decolonial. Este momento de troca solidária é crucial para a construção coletiva do conhecimento. Pode ser realizado um seminário sobre abuso sexual de crianças e adolescentes para toda a escola.

3. **Avaliação do Percurso e Reflexão:**

A avaliação ocorre de modo contínuo ao longo de todas as Estações, permitindo ajustes e feedback formativo. A produção final serve como um momento de avaliação somativa, mas a avaliação geral considera todo o Percurso, focando no desenvolvimento da capacidade de leitura crítica, da valorização da alteridade e da apropriação decolonial do ensino de Língua Portuguesa. O/A professor(a) avalia se os/as estudantes foram capazes de desconstruir narrativas hegemônicas e valorizar vozes diversas. É um processo contínuo de avaliação e reavaliação de conhecimentos. O/A professor(a) deve ser um ativista e militante, capaz de desencadear mudanças sociais a partir de sua ação pedagógica.

Este Percurso Didático, ao adotar a estrutura de "Estações" e integrar explicitamente a perspectiva decolonial, o Letramento Literário de Cosson (2011) e o Modelo Cultural de Leitura de Gomes (2012), busca não apenas ensinar sobre Língua Portuguesa, mas ensinar a ler o mundo através do letramento literário de forma decolonial, promovendo uma formação crítica e cidadã.

Este Percurso Didático é flexível, permitindo que o/a professor(a) adapte as atividades conforme as necessidades da turma. Ao adotar essa estrutura, busca-se não apenas ensinar sobre Língua Portuguesa, mas ensinar a ler o mundo através do letramento literário de forma decolonial.

5.3.3 – PROPOSTA DO PERCURSO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL III (3ª SÉRIE)

A terceira proposta do Percurso Didático na perspectiva decolonial será direcionada para um trabalho na 3ª série do Ensino Médio a partir do conto "*Liberdade Adiada*" de Dina Salústio. Este conto encontra-se na obra "*Mornas eram as Noites*".

Liberdade Adiada

Dina Salústio

Sentia-se cansada. A barriga, as pernas, a cabeça, o corpo todo era um enorme peso que lhe caía irremediavelmente em cima. Esperava eu a qualquer momento o coração lhe perfurasse o peito, lhe rasgasse a blusa.

Como seria o coração?

Teria mesmo aquela forma bonita dos postais coloridos?

Seriam todos os corações do mesmo formato?

... Será que as dores deformam os corações?

Pensou em atirar a lata de água ao chão, esparramar-se no líquido, encharcar-se, fazer-se lama, confundir-se com aqueles caminhos que durante anos e mais anos lhe comiam a sola dos pés, lhe queimavam as veias, lhe roubavam as forças.

Imaginou os filhos que aguardavam e que já deviam estar acordados. Os filhos que ela odiava!

Aos vinte e três anos, disseram-lhe que tinha o útero descaído. Bom seria que caísse de vez! Estava farta daquele bocado de si que, ano após ano, enchia, inchava, desenchia e lhe atirava para os braços e para os cuidados mais um pedacinho de gente.

Não. Não voltaria para casa.

O barranco olhava-a, boca aberta, num sorriso irresistível, convidando-a para o encontro final.

Conhecia aquele tipo de sorriso e não tinha boas recordações dos tempos que vinham depois. Mas um dia havia de o eternizar. E se fosse agora, no instante que madrugava? A lata e ela, para sempre, juntas no sorriso do barranco.

Gostava da sua lata de carregar água. Tratava-a bem. Às vezes, em momentos de raiva, ou simplesmente indefinidos, areava-a uma, dez, mil vezes, até que ficava a luzir e a cólera, ou a indefinição, se perdiam no brilho prateado. Com o fundo de madeira que tivera água e já não suportava uma torcida de farrapo, ficou mais pesada, mas não eram daí os seus tormentos. Atirar-se pelo barranco abaixo. Não perdia nada. Aliás nunca perdeu nada. Nunca teve nada para perder.

Disseram-lhe que tinha perdido a virgindade, mas nunca chegou a saber o que aquilo era.

À borda do barranco, com a lata de água à cabeça e saia batida pelo vento, pensou nos filhos e levou as mãos ao peito.

O que tinha a ver os filhos com o coração? Os filhos... Como ela os amava, Nossenhor!

Apressou-se a ir ao encontro deles. O mais novito devia estar a chamar por ela.

Correu, deixando o barranco e o sonho de liberdade para trás.

Quando a encontrei na praia, ela esperando a pesca, eu atrás de outros nãos desejos, contou-me aquele pedaço da sua vida, sem resposta ao meu comentário de como seria bom montar numa onda e partir rumo a outros destinos, a outros desertos, a outros natais.

ESTAÇÃO I: ANCORAGEM E PROPOSIÇÃO DECOLONIAL

Esta estação estabelece o ponto de partida crítico e os objetivos transformadores do percurso, explicitando a lente pela qual a leitura será realizada.

1. **Delineamento dos Objetivos Decoloniais:**

Os objetivos de aprendizagem, formulados na perspectiva decolonial, vão além do domínio técnico ou formal. Eles estão em consonância com as diretrizes da BNCC e do CCLPEMSE, que buscam uma educação linguística voltada para a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, buscando:

- Desenvolver o Letramento Literário como apropriação crítica da literatura enquanto linguagem e prática social. Cosson (2011) enfatiza que o letramento literário torna o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, e proporciona uma inserção privilegiada no mundo da escrita, conduzindo ao domínio da palavra a partir dela mesma. O CCLPEMSE adota e define explicitamente o conceito de letramento literário como base para o trabalho com a literatura, compreendendo-o como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem;
- Promover a leitura cultural que permita revisar preconceitos e estereótipos construídos pela ótica colonizadora. O Modelo Cultural de Leitura de Gomes (2012) é pautado por uma pedagogia interdisciplinar que valoriza os direitos humanos e privilegia a alteridade nas questões identitárias, buscando a revisão das representações étnico-raciais na literatura e cultura. Tanto a BNCC quanto o CCLPEMSE combatem

estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais. O CCLPEMSE, em particular, busca enfrentar sistematicamente a premissa machadiana" da linguagem como controle.;

- Fomentar o reconhecimento e a valorização da alteridade e das diferentes identidades (étnico-raciais, de gênero, culturais) presentes na literatura e na sociedade. A pedagogia da leitura cultural de Gomes (2012) valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diversas interfaces de classe, raça, gênero e sexualidade. O CCLPEMSE e a BNCC valorizam as diferenças humanas, contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero;
- Analisar criticamente os aspectos ideológicos dos textos literários. O modelo cultural de Gomes (2012) trata o texto literário como uma representação cultural, analisando-o menos pela superioridade estética e mais por sua capacidade ideológica, incentivando o leitor a desconstruir interpretações historicamente impostas e retomá-las sob um referencial alternativo. A BNCC e o CCLPEMSE abordam explicitamente as relações de poder inerentes às práticas sociais de linguagem, com o CCLPEMSE conectando a linguagem ao legado histórico da escravidão e da desigualdade social;
- Contribuir para a aplicação efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar, visibilizando experiências e saberes de mulheres de comunidades historicamente invisibilizadas. O CCLPEMSE evidencia que a linguagem é a primeira dimensão de controle de um povo e que é preciso dar voz a quem não tem.

2. **Escolha do Tema e Seleção de Texto:**

O tema central do conto volta-se “Gravidez na adolescência: *a complexidade da maternidade solo, o peso social sobre a mulher e a busca por liberdade em contextos de vulnerabilidade”*. Além disso, é possível conectar com notícias, reportagens ou documentários sobre gravidez na adolescência, evasão escolar feminina e maternidade solo no Brasil (especialmente em regiões com alta população negra e indígena) e em países africanos de língua portuguesa.

3. **Apresentação do Percurso e da Proposta:**

O/A professor(a) apresentará o tema, o texto a serem trabalhados e a proposta do Percurso Didático em suas Estações. Será explicado como a Língua Portuguesa e as outras linguagens serão ferramentas para pensar criticamente sobre a sociedade, as relações de gênero e a própria identidade, a partir de uma ótica decolonial que valoriza a diversidade e questiona o hegemônico.

Para conhecer um pouco mais sobre a escritora segue o link de uma entrevista que ela concedeu a mim e ao professor Jorge Henrique na apresentação do programa "*De Conto em Conto*" através do canal da Academia Gloriense de Letras.

https://www.youtube.com/live/xPSQ9d8xVMo?si=0YntbGP22NuTQ34T

ESTAÇÃO II: IMERSÃO NA LEITURA CULTURAL E SUBJETIVA

Nesta estação, os/as estudantes iniciam o contato com os textos selecionados, ativando seus conhecimentos prévios e suas próprias heranças culturais para iniciar a construção de sentidos.

1. **Ativação de Conhecimentos Prévios e Contextualização:**

Realizar uma dinâmica ou questionário que ative o conhecimento prévio dos(as) estudantes sobre os temas de "liberdade", "responsabilidade", "maternidade" e "sonhos adiados", "gravidez na adolescência".

Perguntar: Quais são as expectativas da sociedade em relação à mulher? E à mãe? Existe uma idade certa para ser mãe? Como a classe social e a raça podem influenciar essas experiências?

Apresentar a autora Dina Salústio e o contexto de Cabo Verde, destacando a importância da literatura africana e decolonial para sulear o debate e questionar a hegemonia ocidental. Introduzir o conceito de "escrevivência" de Conceição Evaristo, como a escrita que emerge da vivência de mulheres negras, e discutir como a obra de Dina Salústio se alinha a essa ideia de dar voz a experiências marginalizadas. Esse pensamento está atrelado a um dos objetivos da BNCC o qual salienta a importância da inclusão de obras da literatura africana, afro-brasileira, indígena e à Linguística Aplicada Suleada que busca valorizar as "Vozes do Sul".

2. **Primeiras Interações com o Texto:**

Leitura inicial do conto "Liberdade Adiada", seja por leitura silenciosa, leitura em voz alta pelo(a) professor(a) ou pelos(as) estudantes. É o momento de conhecer as nuances do texto.

3. Identificação dos Elementos Culturais e Temáticos

O/A professor(a) pode estimular o/a estudante a perceber a relação da temática com o contexto brasileiro. Quais as semelhanças? Quais as diferenças?

ESTAÇÃO III: DESCONSTRUÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO CRÍTICA26

Esta é a estação central para a aplicação da perspectiva decolonial e do Modelo Cultural de Leitura, focando na análise crítica e ideológica, e não apenas no gênero textual.

1. **Análise Crítica e Ideológica dos Textos:**

"*Sentia-se cansada. A barriga, as pernas, a cabeça, o corpo todo era um enorme peso que lhe caía irremediavelmente em cima. Esperava eu a qualquer momento o coração lhe perfurasse o peito, lhe rasgasse a blusa.*"

Desenvolver atividades de leitura aprofundada (pós-leitura) que guiem os/as estudantes na análise de como os elementos culturais e temáticos são representados, focando nos aspectos ideológicos e nas vozes silenciadas.

Explorar a descrição da personagem e suas emoções "A barriga, as pernas, a cabeça, o corpo todo era um enorme peso.". Como essa descrição constrói a identidade da mulher sobrecarregada? Que tipo de "peso" é esse?

Analisar a dualidade "Os filhos que ela odiava! / Os filhos... Como ela os amava, Nossenhor!". O que essa contradição revela sobre a pressão social e o amor materno em condições extremas? Que discursos sociais estão implícitos aqui?.

Discutir a cena do precipício e o "sonho de liberdade". Que tipo de liberdade a personagem busca? Como a lembrança dos filhos (Nossenhor!) se relaciona com a liberdade adiada? Que tipo de sacrifício está sendo representado?

Identificar as marcas da herança colonial e as relações assimétricas de poder que podem estar implícitas na condição social da personagem, mesmo que não explicitamente nomeadas.

Comparar o conto com os textos complementares (notícias, poemas, imagens) para identificar padrões de representação da mulher, da maternidade e da vulnerabilidade social. Por exemplo, como as notícias sobre maternidade solo reforçam ou desconstroem estereótipos presentes no conto? Quais são os significantes ideológicos em jogo?

Discutir como o conto e os textos complementares podem desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, oferecendo oportunidades para explorar as complexidades das identidades culturais e étnicas.

2. **Diálogo e Debate sobre Alteridade e Identidade:**

Promover espaços de discussão e debate que permitam aos/às estudantes confrontar diferentes visões de mundo, reconhecer a diversidade e valorizar a alteridade, revisando preconceitos e estereótipos. Este é o cerne do Modelo Cultural de Leitura. Sendo assim, deve observar o papel da mulher negra na sociedade: como as expectativas de gênero se cruzam com as de raça e classe social para criar realidades específicas? Dar espaço para outras vozes.

3. **Conexões e Pesquisa (Interdisciplinaridade):**

Incentivar a busca por informações adicionais e o estabelecimento de conexões entre os textos literários, a realidade social, outras áreas do conhecimento e as Leis 10.639/03 e 11.645/0832. Orientar o/a estudante a pesquisar as políticas públicas existentes para apoio à maternidade solo, combate à gravidez na adolescência e empoderamento feminino em comunidades marginalizadas, conectando a discussão com disciplinas como Sociologia (estrutura familiar, desigualdades de gênero e raciais), História (a construção da identidade e do papel da mulher ao longo do tempo, o legado da escravidão no Brasil e nas diásporas africanas), Geografia (condições socioeconômicas de comunidades específicas), e Artes (análise de representações artísticas da mulher e da maternidade, ou movimentos artísticos de resistência).

Além disso, pode explorar o conceito de colonialidade do ser e colonialidade do saber, mostrando como estes conceitos ajudam a compreender a invisibilização das vivências e conhecimentos de grupos subalternizados, como a mulher negra e pobre.

ESTAÇÃO IV: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E COMPARTILHAMENTO DECOLONIAL

Nesta estação, os/as estudantes aplicam os conhecimentos e as capacidades desenvolvidas ao longo do Percurso para construir e compartilhar seus próprios sentidos e reflexões, demonstrando a apropriação da linguagem literária e da perspectiva crítica.

1. **Produção Final com Intencionalidade Crítica:**

Os/As estudantes poderão elaborar uma produção (oral, escrita, multimídia, artística) que demonstre o alcance dos objetivos decoloniais propostos. O foco é no conteúdo crítico e na visibilização das vozes trabalhadas. Sugestões:

- Produção de Contos/Poemas/Crônicas: Os/As estudantes podem criar suas próprias "escrevivências", inspiradas nas discussões e no conto "Liberdade Adiada", abordando desafios e superações de figuras femininas em suas realidades ou em contextos ficcionais.
- Podcast ou Vídeo Documentário Curto: produzir um material que inclua a leitura do conto, análise de trechos, entrevistas (fictícias ou reais, com a devida permissão), e reflexões sobre os temas discutidos, sempre buscando banir signos pejorativos e evocar o respeito à alteridade e diversidade.
- Campanha de Conscientização: Criar uma campanha (cartazes, posts para redes sociais, spots de áudio) que desconstrua estereótipos sobre a maternidade solo ou a mulher em vulnerabilidade, promovendo uma visão mais justa e equitativa, utilizando o Modelo Cultural de Leitura para destotalizar as interpretações historicamente impostas.
- Análise Crítica Comparativa: Elaborar um ensaio argumentativo que compare a realidade da personagem do conto com outras representações de mulheres em obras literárias, midiáticas ou na realidade social, analisando como as relações de poder e as identidades são construídas.
- Pesquisa Local: Realizar uma pesquisa na comunidade sobre gravidez na adolescência, buscando evidenciar o grupo étnico.

2. **Compartilhamento e Socialização:**

As produções finais serão apresentadas aos/às colegas, à comunidade escolar ou a um público mais amplo. Este momento de troca solidária é crucial para a construção coletiva do conhecimento e para reforçar o caráter social e transformador da linguagem e da prática decolonial. Sugiro que seja uma roda de conversa com todos(as) os/as estudantes da escola.

3. **Avaliação do Percurso e Reflexão:**

A avaliação será contínua ao longo de todas as estações, permitindo ajustes e feedback formativo. A produção final servirá como um momento de avaliação somativa, mas a avaliação geral considerará todo o percurso, focando no desenvolvimento da

capacidade de leitura crítica, da valorização da alteridade, da apropriação decolonial da literatura e da desconstrução de estereótipos. Os/As estudantes serão incentivados(as) a refletir sobre como suas próprias visões de mundo se transformaram ao longo da jornada. O/A professor(a) avaliará se os/as estudantes foram capazes de desconstruir concepções hegemônicas e de apropriar-se de uma leitura decolonial do mundo.

Esses três exemplos de proposta de um Percurso Didático na perspectiva decolonial oportuniza que o ensino de Língua Portuguesa se volte para questões necessárias e urgentes. Saliento que as propostas acima apresentadas podem e devem ser adaptadas pelos(as) docentes de acordo com o contexto local e as especificidades de cada turma. Não se trata de uma abordagem fechada, mais flexível e dinâmica. Além disso, elas se associam a competências e habilidades tanto da BNCC quanto do CCLPEMSE.

A partir de toda abordagem, chego ao olhar conclusivo da pesquisa. Nesse sentido, o próximo Capítulo trata do amarrar dos pontos deste estudo que vem a contribuir com os estudos da Linguística Aplicada e o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva decolonial.

6. AMARRANDO OS PONTOS

Esta tese me proporcionou a chegar a algumas conclusões que são essenciais para a reflexão e construção de saberes. A primeira delas é vislumbrar o avanço que a LA teve quanto ao seu campo de estudo, pois a partir de um olhar transgressor coloca o(a) linguista aplicado(a) como um(a) mediador(a) entre prática e uma sociedade de possíveis fontes disciplinares sem que a prioridade seja obrigatoriamente dada à linguística como bem afirma Smith (2000). Essa aplicação deve-se ao fato dela responder a uma demanda social porque o(a) linguista aplicado(a) precisa estar conectado(a) com o sentimento social como salientam Rocha & Daher (2015).

Essa posição da LA a coloca em uma zona de fronteira de conhecimento perigosa, pois há um discurso controverso que busca invisibilizar as vozes subalternizadas, construindo mecanismos que impedem a sua chegada no chão escolar, como é o caso da escola sem partido, entre outros. No entanto, há a construção de uma reflexão que permite pensar e ver o mundo de uma outra maneira, incluindo os sujeitos invisibilizados na sociedade, dando voz a esses seres que contribuem para a formação da sociedade que ao longo do tempo foram silenciados por conta da hegemonia ocidental do Norte como afirma Kleiman (2013). Essa abrangência da LA aponta para um direcionamento que colabora com a construção de um amanhã mais igualitário. Que outros estudos possam surgir e contribuir com a expansão dos estudos da LA.

Diante deste pensamento, a segunda conclusão que chego é a da necessidade de visibilizar as vozes do Sul para que novos saberes sejam (re)construídos, pois o Sul sempre é colocado à margem enquanto o Norte serve de referencial como salienta Silva Junior (2023). Logo, penso que eu e os(as) demais pesquisadores(as) devemos corrigir esta direção e passarmos a afirmar que o Sul será a nossa bússola, inserindo práticas decoloniais em diversos âmbitos sociais, inclusive, no contexto escolar como Silva Júnior; Matos (2019) defendem em seus estudos.

A direção para o Norte deve-se a três procedimentos que Quijano (2005) os denomina da seguinte forma: expropriação das populações colonizadoras; repressão das formas de produção do conhecimento dos colonizados; obrigatoriedade dos colonizados a aprenderem a cultura dos dominadores. Esses procedimentos explicam o porquê das epistemologias do Sul (Santos, 2019) não serem evidenciadas tanto na sociedade quanto no espaço escolar.

Diante do exposto, chego à conclusão de número três por compreender que a abordagem decolonial precisa chegar ao currículo escolar para que os/as estudantes tenham acesso a outros saberes, conheçam outras vozes, (re)construindo conceitos, pensamentos como bem salienta Matos (2020). Nesse sentido, ao analisar a construção do CCLPEMSE fiquei surpreso por ele desde o texto introdutório até a abordagem feita no espaço voltado ao ensino de Língua Portuguesa já apresentar um direcionamento potencialmente decolonial, orientando o/a educandor(a) através dos oitos princípios suleadores, elencados no primeiro capítulo deste trabalho, a proporcionar ao/à educando uma educação integral que seja justa, democrática, inclusiva e plural. Essa preocupação ganha mais evidencia quando adentra ao componente curricular de Língua Portuguesa, pois no primeiro parágrafo dele há a seguinte narrativa.

Apesar de haver uma potencialidade decolonial no currículo, percebo que a atitude se volta ao cumprimento da exigência das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ainda há muito a avançar em especial no tocante à formação dos(as) professores(as) na perspectiva de uma educação decolonial para que a gente possa transformar nossas aulas e elas estejam em consonância com a orientação postulada no currículo, caso contrário não surtirá efeito. Esse pensamento se entrelaça com a posição de Roque-Faria (2020) quando diz que o ato de ensinar não pode dissociar as teorias da prática, porque aquelas devem dar suporte a esta.

Nesse sentido, como teremos uma prática docente decolonial se alguns(as) docentes ainda desconhecem o conceito de decolonialidade? Por isso que é de fundamental importância que o Estado, tão quanto os municípios, oferte momentos de formação para que os(as) docentes tenham acesso ao conhecimento e comecem a transformar suas aulas em um espaço de descolonização do saber. É a partir do conhecer que há a transformação das práticas educacionais. Assim, o direcionamento posto no currículo começa a fazer sentido na práxis do docente.

Antes de tudo, repensar o modelo de escola que temos e qual a escola que contempla as vozes subalternizadas e o currículo a partir dos diferentes saberes afroreferenciando esse currículo para caber uma lógica contra hegemônica da que está posta. Para que isso ocorra, deve haver um movimento que repense, questione e reorganize a colonialidade do saber, do poder e do ser de modo que a hegemonia eurocêntrica comece a inserir novos olhares, perspectivas de mundo à luz do pensamento dos sujeitos que por muito tempo viveram à margem da sociedade sem terem sua cultura

e conhecimento reconhecidos, mais neutralizados, invisibilizados, constituindo um processo de exclusão, gerando preconceito como racismo, machismo, xenofobia, homofobia etc.

Conduzir o ensino de Língua Portuguesa para um olhar plural, no qual cada sujeito envolvido possa se reconhecer e conhecer o outro, é o caminho para que se possa construir um ensino mais representativo, através do acolhimento de outras vozes, desnaturalizando a normalidade equivocada que foi alicerçada por uma hegemonia eurocêntrica. Essa desnaturalização é possível através do letramento literário por a literatura ocupar um lugar único em relação à linguagem (Cosson, 2011).

Nesse contexto, construo a conclusão de número quatro a qual demonstra o letramento literário como um mecanismo para a consolidação de um ensino de Língua Portuguesa voltado à perspectiva decolonial, criando espaços para que as vozes do Sul possam adentrar à sala de aula e construir novas epistemes capazes de representar identidades culturais e étnicas plurais, como bem concretiza a formação da sociedade. Sendo assim, lembro o que Moura (2022) diz sobre a necessidade de abrir debate sobre identidades, porque acaba deslegitimando o poder de uma identidade em detrimento da outra. Mostrar que há outros conhecimentos, culturas, identidades é de suma importância para romper com o eurocentrismo, visibilizando os saberes ancestrais. Isso é possível através do letramento literário.

Um outro elemento que pode ser interligado ao letramento literário é a interculturalidade por representar uma outra forma de construção do conhecimento, de prática política, de poder social/estatal ou de sociedade como bem salienta Wash (2019). Conduzindo o sujeito a enxergar o mundo por outra ótica, capaz de integralizar no amanhã os sujeitos sociais sem que ocorra separações devido a questões de etnia, gênero etc. Isso pode ser possível a partir do momento que novas epistemes possam chegar as salas de aula, rompendo com a perspectiva eurocêntrica que está enraizada por várias gerações.

Mas para que essa abertura aconteça reforço a necessidade dos(as) professores(as) terem acesso ao conhecimento sobre o conceito de decolonialidade através de formações continuadas e saibam como construir uma aula potencialmente decolonial, conforme a legislação assegura. Lembro aqui algumas atitudes elencadas por Mendes (2022, p. 129 apud Mendes 2008, 2015, 2019) que devem ser construídas junto com o outro: Estimular comportamentos comprometidos com princípios que defendem e respeitam as diferenças; Promover a interação entre indivíduos de diferentes contextos culturais; Contribuir para

erradicar qualquer tipo de preconceito e de atitudes que ofendem ou prejudicam o outro; Construir ações e práticas pedagógicas que estejam interligadas às experiências, desejo e necessidades dos sujeitos envolvidos.

Essas atitudes devem ganhar ascensão no espaço escolar, porque é nele que se constrói a sociedade do amanhã. Isso pode ser feito através das aulas de Língua Portuguesa com o auxílio do letramento literário, do repensar da formação docente, do currículo, do plano de ensino, do plano de aula, dos materiais didáticos, das avaliações, entre outros mecanismos como defende Matos (2014). Revisando os preconceitos e estereótipos construídos a partir da ótica do colonizador como propõe Gomes (2012) à luz do modelo cultural de leitura. Esse extingamento corrobora com o processo de formação do(a) estudante leitor(a).

A quinta conclusão que chego ao longo desta pesquisa é que não adianta instituir leis sem que haja um movimento que possibilite mudanças em aparatos institucionalizados que reverberam comportamentos e atitudes contrárias à protagonização de uma nova lei, por isso que só é possível conseguir visualizar a materialidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 se houver uma reorganização do currículo, porque é a partir dele que os sistemas de ensino começam moldar seus planos de ensino. Cabe aqui ressaltar a afirmação de Landulfo (2022) quando diz que o currículo está envolvido naquilo que somos, nos tornamos e nos tornaremos, ou seja, ele está presente na construção do agora e do amanhã. Como o amanhã deve ser mais justo e igualitário para todos(as) é necessário construir uma educação que reconheça outros saberes, insira novos indivíduos para cada sujeito partícipe se reconheça enquanto sujeitos construtores de epistemes e não como invisibilizados.

Para o fortalecimento dessa concretização, aponto o ensino de Língua Portuguesa como um elemento suleador por permitir que as vozes do Sul cheguem ao solo escolar através do Letramento Literário, dando ênfase ao pluralismo, flexibilidade e dinamismo da língua. É dentro desta perspectiva que vislumbro uma educação mais inclusiva, respeitosa, crítica e equitativa, ou seja, uma educação integral que favorece a construção de uma sociedade justa, democrática e plural.

Para que isso ocorra, construí três Percursos Didáticos, sendo um para cada série do Ensino Médio, com o intuito de auxiliar os/as docentes de Língua Portuguesa da rede estadual de Sergipe, como eu, a desenvolverem aulas de ensino de Língua Portuguesa, com o auxílio do Letramento Literário, potencialmente decolonial. Essa potencialidade

deve-se a escolha de contos de mulheres negras escritoras que abordam questões sociais que fazem parte da sociedade brasileira e cabo-verdiana. Os ventos do Sul começam a soprar no solo árido e ao mesmo tempo fértil da educação. Buscarei meios para fazer chegar até os/as docentes de Língua Portuguesa da rede estadual de Sergipe esta proposta de Percurso Didático para que tenham mais um instrumento em prol de uma educação antirracista.

Diante do exposto, a pesquisa em questão atende ao seu objetivo geral que é compreender como o componente curricular de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Sergipe aborda a questão da decolonialidade, de modo que outras vozes sejam inseridas no espaço escolar a partir da construção de uma proposta de Percurso Didático à luz do Letramento Literário com uma perspectiva decolonial. Ressalto que o currículo faz parte do meu cotidiano no exercício da docência no Centro de Excelência 28 de Janeiro, Monte Alegre de Sergipe-SE.

Sinto-me honrado por desenvolver uma pesquisa que ajudará aos/às colegas a repensarem suas práticas e oportunizarem que outras marés possam navegar o barco chamado educação. Essas marés serão compostas por homens e mulheres silenciados(as), invisibilizados (as) por conta de uma estrutura de poder que conduz alguns(as) poucos (as) a ascensão e a maioria ao quarto do despejo como bem evidenciou a escritora Carolina Maria de Jesus. Sendo assim, conclamo professor(a), pesquisador(a) a (des)pensar, a (des)ver histórias que foram colocadas como a única maneira de sentir e perceber o mundo. Reforço a ideia de que as epistemes tanto do Sul quanto do Norte sejam colocadas dentro do mesmo campo de importância, sem que uma seja superior a outra e que o(a) aprendiz consiga se (re)conhecer dentro deste cenário. Continuarei suleando, agora com a convicção da prática pedagógica que desenvolvo na escola onde exerço minha profissão como educador. Sulear é urgente, hoje e sempre.

7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Wanneska Thaymmá Vieira Silva; JUNIOR, Silvio Nunes da Silva. **A Perspectiva decolonial como elemento para a (RE) construção do ensino de Língua Portuguesa**. Areia, Maceió-AL. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2013.

ARAGÃO, Carlos Alexandre N. **O professor de língua portuguesa e as imagens de si no município de Monte Alegre de Sergipe**. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, 2012.

AZEVEDO, Thales de. **Catequese e Aculturação**. In: SCHADEN, Egon (Org.). Leituras de Etnologia Brasileira, São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Latiud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2003. Disponível em <http://www.camara.gov.br>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 28 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 de março de 2024.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rei D. Manuel**. Dominus: São Paulo, 1963.

CAMPOS, Marcio D'Olne. **SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia II (Capítulo 2)**. In GOMES DA SILVA, Walesson e OLIVEIRA, Heli Sabino de (Orgs.). **Educação Decolonial e Pedagogia Freirean**a: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador. 1. ed. Belo Horizonte: Sarerê, 2021, p. 36-68. [e-book integra]

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes**. Revista Espaço do Currículo (online). João Pessoa. 2020.

CASTRO-GÓMES, Santiago. **Decolonizar la universidad la hybris del punto cero y el diálogo de saberes**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Coleccion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoría e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo (Org.). **Práticas de letramento literário na escola** [livro eletrônico]. 1. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2023. PDF

CRUZ, Taylane. **O sol dos Dias**. São Paulo: Editora Penalux, 2020.

DAVIS, Angela, **Mulheres, raça e classe.** 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In:_____. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDELWEISS, Frederico. **Estudos Tupis e Tupi-Guaranis**, Livraria Brasiliana, Rio de Janeiro, 1969.

EVARISTO, Conceição. **A Escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **O negro e a linguagem**. In: FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 33-51.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

GOMES, Carlos Magno. **O Lugar do Leitor Cultural**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas-BA, vol. 1, 2011.

GOMES, Carlos Magno. **O Modelo Cultural de Leitura**. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, nº 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GOMES, S. C. **O conto de Dina Salústio: um marco na literatura cabo-verdiana**. In: IDIOMA, Rio de Janeiro, nº. 25, 2º. Sem.: 52-70, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, No. 92/93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988.

GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. In: **Línguas do Brasil.** Ciência e Cultura. Revista da SBPC. Ano 57. N 2. abril – junho, 2005, p. 24-28.

HOOKS, bell. A língua. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013, p. 223-233.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 8ª Ed. São Paulo: CULTRIX, 1975.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KLEIMAN, Angela (et all). **A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação**. Unicamp: Sistema de Bibliotecas da UNICAMP, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: contexto, 2010.

LANDULFO, Cristiane. **Currículo e decolonialidade**. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrolho de um concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade.** Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 80, 2008, p. 71-114.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Formação intercultural de professores de**

espanhol e materiais didáticos. Abehache - ano 4 - nº 6 - 1º semestre 2014

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol**. In: MENDONÇA E SILVA, CLEIDIMAR APARECIDA (Org.). América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais – 1. Ed – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 332.

MENDES, Edleise. **Educação linguística intercultural**. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MENDES, Edleise. **Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2**. In: SIQUEIRA, Sávio, SCHEYERL, Denise. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: UFBA, 2012.

MENESES. Maria Paula. **Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique**. In: SANTOS, Boaventura de Souza (et al.). Epistemologías del Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLASCO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais, CES, 2018.

MENEZES, V.; SILVA, M. Mrocha.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguistica aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronteirizo**. Madrid: Akal, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa **Interpretativista em Linguísitca Aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A. Vol. 10, nº 2, 1994 (329-338).

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOURA, Camile Baccin de. **Literatura afro-brasileira**. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

PARAQUETT, Marcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Apresentação da edição em Português**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Coleccion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do

saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Coleccion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina (Análisis).** In: Ecuador Debate. Descentralización: entre lo global y lo local. Quito: CAAP, nº 44. agosto, 1998, pp. 227-238. ISSN: 1012-1498. Disponível https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17 Quijano.pdf. Acesso em: 09 marc. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. In: Perú Indígena (Lima), vol. 13, pp. nº 29, pp. 11-20. Disponível em: https://www.lavaca.org/wp content/uploads/2016/04/quijano.pdf. Acesso em: 09 mar. 2025.

REZENDE, Neide Luzia de. **Leitores em diferentes tempos: A recepção do Conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector**. Revista Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 41-56, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, Décio; Daher, Del Carmen. **Afinal como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?**. D.E.L.T.A., 31-1, 2015 (105-141)

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. **(RE) pensar o ensino e propor ações literárias e linguísticas antirracistas: eis o desafio**. Revista de Letras Norte@mentos, V.13, N. 34, p. 2020.

ROUXEL, Annie. Ousar Ler A Partir De Si: **Desafios Epistemológicos, Éticos E Didáticos Da Leitura Subjetiva**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, n. 35, 2018

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?**". Cadernos de Pesquisa (São Paulo), v. 42, n. 145, pp. 272-283, jan-abr. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALÚSTIO, Dina. **Mornas eram as noites**. Belo Horizonte: Nandyala, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul para um pensamento alternativo de alternativas**, Volume I, 2019, pp. 297-336.

SANTOS, Emilly Silva dos; SANTANA, Ygor Santos de. **Colonialidade do Poder**. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SANTOS, Silvio Matheus Alves**. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectiva e desafios**. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, V. 24.1, 2017, p. 214-241.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Editora Cultrix: São Paulo, 2006.

SECRETO, Maria Verónica. História da descolonização e do neocolonialismo na América. 2021. Disponível em: http://gafar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2021/05/Ver%C3%B3nica-Optativa-2021_1.pdf. Acesso em: 16 de janeiro de 2025.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura. **Currículo de Sergipe [livro eletrônico]: integrar e construir: ensino médio**. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura, 2022, PDF.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol**. Revista Interdisciplinar Sulear, UEMG, Ano 2, No. 2 (setembro/2019) Edição Especial Dossiê SULear.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Linguística Aplicada Suleada**. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras 1. ed. Volume II – Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. **Sulear**. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SILVA JUNIOR, Antônio Carlos. **Nós do Sul na Educação Básica: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol**. Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 8. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, M. **Que professor queremos formar?** In: Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: UFC, 2001, p.211-218.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular. Material de divulgação da obra Português através de textos**. São Paulo: Moderna, 1996.

SOUZA, Adriano de Alcântara Oliveira; ANDRADE, Júlia Maria Muniz. **Linguística Aplicada: um percurso histórico**. Ininga, Universidade Federal do Piauí – UFPI, Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL. Vol. 3, n. 1, jan./jul. 2016.

VERONELLI, Gabriela Augustina. **Sobre la colonialidad del lenguaje**. Revista Universitas Humanística. Bogotá, n. 81, p. 33-58, 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.