

VIAJANDO NA COLÔNIA: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA ANÁLISE DE UMA UNIDADE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

TRAVELLING IN THE COLONY: DECOLONIAL PERSPECTIVES IN THE ANALYSIS OF A PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK UNIT

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira¹, Marcela Martins de Melo Fraguas², Alana dos Santos Mariano³

¹Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP), São Gonçalo, RJ, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-0141-4008>
lisboamarcia@hotmail.com

²Colégio Universitário Geraldo Reis (UFF), Niterói, RJ, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-9678-2235>
marcelammelo@yahoo.com.br

³Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP), São Gonçalo, RJ, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-3613-6626>
alanammariano2@gmail.com

Recebido em 21 ago. 2022

Aceito em 02 dez. 2022

Resumo: Neste artigo, analisam-se, sob a ótica das perspectivas decoloniais, dois capítulos da primeira unidade do livro didático *Práticas de Língua Portuguesa*, de Faraco, Moura e Maruxo (2020). O objetivo do estudo é compreender criticamente as escolhas dos temas, textos e autores selecionados para o desenvolvimento das práticas de uso da língua por alunos do Ensino Médio. Parte-se do pressuposto de que tal seleção pode contribuir tanto para o reforço das estruturas da Matriz Colonial de Poder (QUIJANO, 2014) quanto para sua revisão/transformação crítica. Adotou-se a abordagem qualitativa e procedeu-se à análise documental do recorte selecionado, para tanto, buscou-se verificar o contexto em que o livro didático foi organizado, os autores citados, sua natureza e lógica interna (CELLARD, 2012). Assim, fez-se um estudo do contexto de produção da obra didática selecionada, discutindo-se políticas públicas que enformam o ambiente educacional contemporâneo, especialmente a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados da análise empreendida indicam a predominância de autores brancos europeus e, por consequência, a ênfase em perspectivas norteadas por valores eurocêntricos. Constatou-se que o repertório dos capítulos verificados não contribui para a ruptura com a Matriz Colonial de Poder e o combate a diferentes formas de discriminação e de segregação na sociedade.

Palavras-chave: Decolonialidade. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino de Literatura. Livro Didático.

Abstract: In this article, from the perspective of decolonial approaches, we have analysed two chapters of the first unit of the textbook *Práticas de Língua Portuguesa*, by Faraco, Moura and Maruxo (2020). The objective of the study is to critically understand the choices of themes, texts and authors selected for the development of language use practices by high school students. We assume that this selection can contribute both to the reinforcement of the structures of the Colonial Power Matrix (QUIJANO, 2014) as also to its critical review/transformation. We adopted a qualitative approach and carried out a documentary analysis of the selected chapters, therefore, we sought to verify the context in which the textbook was organized, the authors cited in the chapters, its nature and internal logic (CELLARD, 2012). Thus, we carried out a study of the production context of the selected didactic work, discussing public policies that shape the contemporary educational environment, especially the reform of secondary education and the National Common Curricular Base (BNCC). The results of the analysis indicate the predominance of white European authors and, consequently, an emphasis in perspectives guided by Eurocentric values. It was found that the repertoire of the verified chapters does not contribute

to the rupture with the Colonial Power Matrix and the fight against different forms of discrimination and segregation in society.

Keywords: Decoloniality. Portuguese Language Teaching. Teaching Literature. Textbook.

INTRODUÇÃO

Este artigo representa um dos desdobramentos da pesquisa sobre *perspectivas decoloniais no Ensino de Língua Portuguesa no Brasil*, que articula projetos de pós-doutoramento e de iniciação científica, realizada na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo é apresentar o estado da arte sobre o tema, por meio da reunião e análise de artigos e periódicos científicos, publicados entre 2017 e 2020. Tomando por base o estudo em questão, analisamos dois capítulos da unidade *Viagens*, que inicia o livro didático *Práticas de Língua Portuguesa*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, publicado em 2020 pela editora Saraiva. A seleção dessa obra didática foi motivada pelo fato de este ser o livro adotado por professores de Língua Portuguesa e de Literaturas de uma escola estadual situada no município de São Gonçalo, na qual uma das pesquisadoras atua como docente.

O objetivo do estudo foi o de analisar criticamente as escolhas dos temas, textos e autores selecionados para o desenvolvimento das práticas de leitura, de análise literária e de produção de texto por alunos do Ensino Médio. Na análise desenvolvida, partimos do entendimento de que a escola, embora devesse ser um espaço de acolhimento à diversidade, ainda funciona como instrumento de reprodução das matrizes coloniais que estruturam a sociedade brasileira. No Brasil, isso se reflete na elaboração de documentos normativos e de políticas públicas, tais como a reforma educacional, prevista na lei 13.415/2017, e a construção e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018), que reverberam na elaboração dos livros didáticos.

Adotamos os princípios da pesquisa qualitativa que, consoante Minayo (2011, p. 21), “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e escolhemos a Análise Documental (CELLARD, 2012) como metodologia para a investigação proposta. Seguindo os princípios da Análise Documental, realizamos uma investigação preliminar dos

documentos selecionados, buscando verificar o contexto em que foram produzidos, os autores, sua natureza e lógica interna (CELLARD, 2012). Para tanto, buscamos, na primeira etapa da pesquisa, compreender o contexto de aprovação e de implementação da Base Nacional Comum Curricular e da atual reforma educacional, prevista na lei 13.415/2017 (2020), que modificou a relação entre as áreas do conhecimento e os currículos dos estudantes.

A partir da análise preliminar empreendida, identificamos as *pistas* (CELLARD, 2012) que guiaram a análise de uma unidade, composta por dois capítulos da obra, relacionando-as ao quadro teórico e ao objetivo do estudo. No tocante à unidade do material didático analisada, partimos do pressuposto de que a seleção de textos e temáticas em livros didáticos voltados para o ensino de Língua Portuguesa pode contribuir tanto para o reforço das estruturas da Matriz Colonial de Poder (QUIJANO, 2014) quanto para sua revisão/transformação crítica. Segundo a análise documental de Cellard (2012), feito o questionamento inicial, o pesquisador deve estabelecer as *pistas* que conduzirão à análise documental. No estudo em questão, as *pistas* emergiram da própria análise e contribuíram para a elaboração do quadro apresentado na última seção.

Apresentaremos, na próxima seção, os pressupostos teóricos que sustentam a investigação realizada, no que tange à escolha do tema, dos textos e dos autores selecionados para a elaboração dos dois capítulos da obra didática que constituem nosso *corpus*.

MATRIZ COLONIAL DE PODER E OPÇÃO COLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As teorias e conceitos ligados à perspectiva decolonial, que fundamenta esta pesquisa, emergiram das discussões empreendidas pelos pesquisadores latino-americanos que formaram o grupo Modernidade/Colonialidade. Nesse conjunto teórico, a concepção de colonialidade do poder assume grande importância. Luciana Ballestrin, ao discorrer a respeito das propostas do grupo Modernidade/Colonialidade, destaca que o conceito de colonialidade do poder, desenvolvido por Aníbal Quijano (2014) “exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade

nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

Preocupando-se com a distinção entre colonialismo e colonialidade, um par conceitual axial nos estudos decoloniais, Nelson Maldonado-Torres analisa que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que constitui a tal nação em um império. Distinta desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, pois, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. (2007, p. 131, tradução livre)

As reflexões do grupo colocam em pauta o fato de que, se a descolonização histórica foi impulsionada pelas lutas pela libertação das metrópoles no século XIX e findou com as independências dos diferentes países latino-americanos, a opressão colonial permanece nas estruturas sociais, assumindo outras formas de dominação. Tais formas podem ser observadas pelo controle do poder, do ser e do saber. Assim, a *colonialidade do poder*, como traço estruturante das sociedades pós-coloniais, controla a economia, a autoridade, a natureza e os recursos naturais. Ela se desdobra na *colonialidade do ser*, pelo controle dos corpos racializados, do gênero, da sexualidade, da subjetividade, e na *colonialidade do saber*, pelos processos de aniquilamento, invisibilização e silenciamento de conhecimentos não hegemônicos.

Assim, a descolonização é entendida como processo histórico relacionado ao enfrentamento das condições coloniais e associado às lutas pela libertação das colônias no hemisfério sul, desencadeadas no século XIX, enquanto a colonialidade mantém ideologicamente o colonialismo, residindo nas “[...]estruturas, matrizes, e manifestações demodernidade/colonialidade/heteropatriarcado, entre outros modos de poderestruturais, sistêmicos e sistemáticos” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 49-50).

A Matriz Colonial de Poder (MCP) – sinônimo de colonialidade – tomou, na América Latina, como elemento de dominação, a classificação racial/étnica e, associando-se à normatividade heteropatriarcal e à lógica capitalista, se expressa cotidianamente em diferentes formas de violência e exclusão. Nesse sentido, Aníbal Quijano aponta que “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.” (2005, p. 118). A

MCP emergiu com a conquista e a colonização do Novo Mundo e instituiu o que se convencionou chamar de civilização ocidental, por isso, na percepção de Walter Mignolo,

estamos todos na matriz, cada nó é interconectado com todos os demais, e a matriz não pode ser observada ou descrita por um observador localizado fora da matriz que não pode ser observado – esse observador será ou o Deus da teologia cristã ou o sujeito da razão secular (MIGNOLO, 2017, p.10).

Para Mignolo, não há modernidade sem colonialidade, seu lado mais obscuro. Os ideais de desenvolvimento, de expansão e de modernidade, difundidos pelo mundo ocidental ao mundo não ocidental, juntam-se diferentes formas de dominação e de exploração que marcam a MCP. O projeto decolonial, portanto, insurge-se contra essa matriz e luta por um outro mundo possível, rompendo com o princípio de descartabilidade da vida humana e buscando se desprender da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial (MIGNOLO, 2007).

O propósito desse projeto é construir possibilidades alternativas de viver, sentir, pensar e fazer, pela criação de alternativas às energias de dominação/exploração/conflito que sustentam a MCP, “seu objetivo principal é a transformação de sujeitos e subjetividades coloniais em sujeitos e subjetividades decoloniais” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 146. Tradução livre).

Inserindo-se no projeto decolonial, Cadilhe e Leroy (2020) reiteram que o termo decolonial, no sentido proposto pelo grupo Modernidade/Colonialidade, implica insurgir, resistir e reexistir a práticas de invasão, de dominação e de opressão. Acerca do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo na Educação Básica, acreditamos, consoante Cadilhe e Leroy, que romper com a MCP requer privilegiar a reflexão e o diálogo com os estudantes da escola, propor uma educação “que coloca em cena as desigualdades, as violências e as diversidades de gênero, raça e sexualidade, a partir de epistemes que se propõem a decolonizar o espaço formativo e seus agentes formadores” (2020, p. 260) e escutar as vozes “daqueles que muitas vezes são alijados dos seus direitos humanos básicos, excluídos por uma ordem heteronormativa racializada e patriarcal como modo de ser e viver” (2020, p. 260).

Em suma, trata-se, a nosso ver, de permitir que diferentes Línguas Portuguesas e diversas formas de ser, pensar e sentir o mundo encontrem espaços nas aulas, sem

hierarquias, classificações e correções, em uma abordagem crítica, dialógica e transformativa.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA OBRA UTILIZADA: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC

Em 2016, a Medida Provisória nº 756, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), alterou a lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e a lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituindo as políticas de fomento à implementação da educação em tempo integral para a etapa do Ensino Médio no Brasil.

Destacam-se, entre as alterações promovidas, a ampliação de carga horária, de oitocentas para, progressivamente, mil e quatrocentas horas, e a composição do currículo pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos. Consoante o texto legal, cabe aos sistemas de ensino a definição de tais itinerários com ênfase nas seguintes áreas do conhecimento e de atuação profissional: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Além disso, a fim de promover a formação integral do aluno, os currículos, segundo a Medida Provisória, devem voltar-se para a construção do projeto de vida do estudante e de sua formação, no que concerne aos aspectos cognitivos e socioemocionais.

Tal medida foi o início da reforma do Ensino Médio, que coloca o estudante em posição de discutível protagonismo, já que

cada sistema de ensino vai apresentar itinerários cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Uma vez que a oferta de itinerários está condicionada às possibilidades de cada sistema de ensino, é a partir daquilo que cada sistema federado dispuser que o jovem vai acomodar a sua “escolha” ou o seu “projeto de vida” (NAVARRO; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 4).

Isso é muito problemático, tendo-se em consideração que a lei 13.415/2017, conversão da medida provisória 756, antes mencionada, explicita, no art.61, inciso IV, a relevância dos profissionais com notório saber para ministrarem conteúdos de áreas

afins à sua formação ou experiência profissional, de modo a atuarem na formação técnica e profissional, uma das possibilidades de itinerário formativo a ser “oferecido” ao estudante, conforme as possibilidades dos sistemas de ensino. Com isso, ganha relevo, ainda mais, a formação voltada para a lógica mercadológica em detrimento do conhecimento. Nas palavras de Navarro; Garcia; Czernisz, ratifica-se a “função utilitária da escola e o lugar que os estudantes deverão ocupar na estrutura social para a perpetuação da exploração econômica” (2020, p.10).

Reforçando a centralização e o controle que perpassam a reforma proposta, a Base Nacional Comum Curricular consolida um projeto que apresenta muitos traços de colonialidade.

A definição de conhecimentos mínimos, por exemplo, construída a partir da noção de competência, tende a tornar-se padrões nacionais, conhecimentos e experiências de grupos hegemônicos – brancos, urbanos, de classe média e centrados no eixo Sul/Sudeste. Navarro; Garcia; Czernisz destacam que, ao longo das discussões que culminaram na aprovação da normativa curricular, o MEC propôs “inicialmente que não se parta do princípio da expectativa em relação à aprendizagem, mas sim do direito de o estudante aprender” (2020, p. 5). A própria noção de “mínimo” já traduz uma forma de controle que privilegia algumas áreas, sobretudo aquelas que se reportam à atuação profissional, secundarizando disciplinas como artes, educação física, sociologia e filosofia. Tal organização evidencia a distância, cada vez mais acentuada, entre os estudantes e o contato com o conhecimento voltado para o senso estético, para a reflexão e para o desenvolvimento do pensamento crítico. O ensino de literatura, por exemplo, restringe-se a um dos campos de atuação, destinados ao ensino de Língua Portuguesa.

Cabe destacarmos que a BNCC sofreu diversas críticas, entre outros motivos, pelo fato de considerar-se a implementação da proposta como um ‘desmonte’ da educação pública brasileira, haja vista a ilusão criada de que traria qualidade para o ensino. O pequeno espaço de participação dos docentes foi outro ponto criticado, pois:

os elementos apresentados deixam claro que a trajetória da BNCC merece ser aprofundada e conhecida pelos educadores que vão implementar as alterações curriculares nas escolas, porque tais elementos se entrelaçam a interesses formativos que visam à manutenção da educação desigual, em conformidade com o projeto societário neoliberal (NAVARRO; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 8).

As autoras apresentam, ainda, o contexto externo de interesse na aprovação da Base Nacional, sem a qual a lei 13.415/2017 ficaria inconclusa. Há algum tempo, a política educacional brasileira tem se desenvolvido sob influência de organizações internacionais como a Unesco, o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organismos “sugestionam projetos educativos e propagam uma visão de mundo, de educação e de homem a ser formado” (NAVARRO; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 9).

Com base nas considerações de Libâneo (2012), as autoras asseveram que, como consequência das interferências dos organismos internacionais, há uma dualidade nas escolas, cujos currículos se orientam pelo imediatismo dos resultados, que atinge apenas a uma parcela da população: “uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres” (NAVARRO; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 9).

Do ponto de vista das tensões políticas e ideológicas que cercaram a elaboração da BNCC observou-se a disputa entre visões conservadoras e progressistas da educação. Tal disputa, foi, de certo modo, vencida pelas primeiras. Podemos considerar, por exemplo, a exclusão do termo orientação sexual, na redação definitiva do documento, um índice importante da hegemonia conservadora nesse processo, não obstante a permanência de traços progressistas. De fato, no contexto de sua aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorreu o silenciamento dos debates e a quebra de procedimentos e protocolos¹.

A lógica da padronização, evidenciada na BNCC, advém da política da normativa, que estabelece conhecimentos mínimos e reforça padrões neoliberais. As competências e habilidades, estruturantes dos currículos, voltam-se não só para o utilitarismo, como também para a produtividade. O foco desloca-se da construção de conhecimento para os resultados da aprendizagem, verificada em avaliações de larga escala, bem como ao atendimento de interesses de empresas e de grupos

¹Entre as notícias acerca da aprovação da BNCC para o Ensino Fundamental, destacamos a reportagem em que se aponta a falta de debate e a tentativa de silenciamento das conselheiras que se opunham à homologação, entre outros motivos, pela separação do Ensino Médio, pela maioria conservadora. (Cf.: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml>)

internacionais e nacionais. A produção de livros didáticos, nesse cenário, busca atender a essas novas demandas, impostas por todas as interferências externas, contribuindo, também, para a precarização da atuação docente, uma vez que seu conhecimento teórico é desvalorizado em prol dos ganhos com a venda de materiais pedagógicos, os quais não raras vezes são inadequados à realidade educacional em que são utilizados.

VIAGENS NA COLÔNIA: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA ANÁLISE DE UMA UNIDADE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A unidade *Viagens* integra, como mencionamos, o livro didático *Práticas de Língua Portuguesa* (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2020). Trata-se da primeira unidade do livro em questão, destinado a alunos do Ensino Médio. O primeiro capítulo é *Relato de viagem*, um prenúncio do gênero escolhido para o desenvolvimento das práticas de linguagem. Chama atenção positivamente a seção voltada para a leitura e para a análise literária, visto o destaque à literatura.

Como uma atividade prévia ao capítulo, o livro sugere a seção *Perspectivas*, em que o estudante é estimulado a levantar hipóteses acerca da leitura das seguintes imagens: câmera fotográfica, guia de viagem de bolso, mala, passaportes, cartões de embarque de voo, sextante, bilhete/cartão de transporte coletivo de uma cidade. Nas orientações ao professor, os autores atentam para o possível desconhecimento acerca do objeto chamado sextante, utilizado para calcular a latitude em viagens marítimas, no período das Grandes Navegações. Na sequência, é apresentado um fragmento do livro *Terra dos Homens*, de Antoine de Saint-Exupéry, no qual o autor relatou as viagens que fez entre 1926 e 1929 pelos continentes africano e sul-americano, quando foi piloto da companhia aérea *Aéropostale*.

Considerando a abrangência do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017b), que atende a escolas de diferentes regiões do país, acreditamos que o verbo “viajar”, relacionado à ideia de descoberta de novos locais, alargamento de experiências, entre outros, como nos parece o caminho percorrido pelo livro em análise, que apresenta ainda imagens da Praça de Maio, em Buenos Aires, na Argentina e da Praça do Campo, em Siena, na Itália, torna-se mais distante das

vivências de estudantes de regiões ainda mais periféricas². No sentido de deslocamento, a imagem da seção *Perspectivas* que se aproxima da vida da maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras é a do cartão de transporte, disponibilizado por alguns sistemas de governo para que possam estudar em bairros afastados de suas casas.

Em uma das atividades sobre o fragmento de Saint-Exupéry, é proposto que os discentes debatam o texto com os colegas. Entre as perguntas formuladas para a discussão, encontramos: “Para o aviador, há aspectos das viagens feitas por ele que permanecem após a experiência. Explique o que você entendeu dessa afirmação e se concorda ou não com essa ideia considerando suas vivências de viagem, reais ou imaginárias” (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2020, p. 41).

Como professores, precisamos ter o entendimento de que abordar questões dessa natureza, que não representam a realidade de grande parte do corpo de alunos, pode gerar constrangimento e exclusão por parte daqueles que não têm vivências de viagem. Haja vista a heterogeneidade das turmas, os estudantes podem ainda comparar suas experiências com as dos outros de forma negativa, emitindo juízos de valor entre elas.

Acreditamos que a escolha da fotografia da praça de Maio motivou-se pelo texto subsequente: o relato de viagem da escritora Argentina Beatriz Sarlo, reproduzido no livro analisado (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2020), em que a autora conta sua experiência na praça dos Três Poderes, em Brasília, e a compara à praça de Maio. No texto de Sarlo, merece destaque o trecho em que exalta as manifestações populares, visto que a escola não deve se esquivar de falar sobre questões políticas e sociais.

No *box* intitulado *Fica a dica* (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2020), os autores recomendam o romance *A noite da espera*, do escritor amazonense Milton Hatoum, cuja narrativa se passa em Brasília, e também o documentário *Oscar*

²A página da prefeitura municipal de São Gonçalo destaca a proximidade entre o município e a cidade do Rio de Janeiro, cuja distância é de 20 km. Além disso, evidencia que a proximidade com outras cidades faz de São Gonçalo “ponto estratégico para negócios, além de passagem, quase obrigatória, para as áreas turísticas do Estado, como a Região dos Lagos, e as culturais, como a cidade do Rio de Janeiro e a cidade de Niterói” (SÃO GONÇALO, 2022). Apesar disso, há estudantes que nunca saíram da região a passeio e há quem não conheça os principais pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro. Essas constatações evidenciam o quanto o tema pode-se distanciar da realidade dos educandos.

Niemeyer: a vida é um sopro, dirigido por Fabiano Maciel. Consideramos a relevância dessa sugestão, que poderia ganhar nota maior, principalmente no que concerne à referência ao escritor amazonense, uma vez que a produção artística do sul e do sudeste do país costumam ganhar mais destaque nos materiais didáticos. Apesar da imagem, ao final da página, da praça dos Três Poderes, seria interessante que o material expusesse, considerando o tema “viagens” e que o Brasil é constantemente visitado por turistas, outras fotos do país, sobretudo de lugares não consagrados como cartões-postais e, por essa razão, não monopolizados por empresas com interesses de mercado. Brasília, além de ser capital do país, é uma cidade “modelo”, arquitetonicamente e urbanisticamente planejada.

Aproximar-se da realidade dos estudantes é necessário para que eles não se sintam estrangeiros em sua própria escola. Já problematizava Paulo Freire (2011), ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 31), que cabe à escola discutir com os alunos a respeito de problemas e conflitos vivenciados no cotidiano. Valorizar as belezas locais, como propõe uma das atividades da página 43, na qual os estudantes devem fotografar, no caminho da residência até a escola, um local interessante para ser visitado por um turista, também é importante, embora deva-se questionar se será viável para todos e todas a realização dessa proposta.

O primeiro texto da seção *Práticas de leitura e análise literária* da obra analisada (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2020) é a notória carta de Pero Vaz de Caminha escrita a El-Rei português D. Manuel. A opção por esse texto, como o primeiro do livro que se reporta à literatura, revela que a organização do instrumento pedagógico parece seguir a disposição cronológica do ensino de literatura canonizada na escola. Além da carta de Caminha, o livro traz um fragmento do relato do historiador Hans Staden, retirado da obra *Duas viagens ao Brasil*. O foco do excerto encontra-se no trecho em que o autor narra que será devorado pelos indígenas, reforçando a visão negativa acerca desses povos.

O terceiro relato, intitulado *O Corcovado*, data do século XIX e foi feito pela poeta e escritora francesa Adèle Toussaint-Samson. As questões concernentes às críticas ao mundo ocidental, sobretudo a respeito do trecho “Ali, o europeu pode ter uma ideia daquelas belas florestas virgens ceifadas, na maior parte, por nossa implacável civilização” (TOUSSAINT-SAMSON, 2003, *apud* FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2020, p. 52), são importantes para a desconstrução da ideia de que os

Europeus chegaram ao Brasil de maneira pacífica e harmoniosa. Na página seguinte, a atividade 29 propõe a reflexão a respeito da postura do leitor nos dias de hoje diante de textos escritos no passado, que, por vezes, são interpretados como preconceituosos. No excerto extraído de *O Corcovado*, os autores do material didático chamam atenção para a não problematização pela escritora francesa a respeito de os negros terem sido escravizados. O enunciado “Discuta com os colegas e o professor por que isso acontece nos relatos e como um leitor de hoje deve interpretar textos dessa natureza” (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2020, p. 53) parece amenizar a omissão por meio da justificativa de se tratar de um texto escrito em outra época.

Apesar de destacar o fato de o texto ser um dos poucos relatos de viagem escritos por uma mulher no século XIX e o contraste entre as visões masculinas e femininas, que não foi explorado nas questões, a seção não apresenta nenhum relato de autores indígenas, por exemplo, de Kaka Werá Jecupé e de Daniel Munduruku, e negros sobre o momento histórico. Os relatos que introduzem o tema trazem a unilateralidade das visões de três autores brancos e europeus, cujas origens são, até os dias de hoje, tidas como superiores e reguladoras do conhecimento difundido.

Na sequência, chama-nos atenção a seção *Cultura letrada*. Inicialmente, os elaboradores do livro didático ressaltam que os textos lidos no capítulo são costumeiramente chamados de literatura dos viajantes. Embora sejam destinados às práticas de uso de Língua Portuguesa, nem todos foram escritos originalmente em português, como afirmam os autores: “Você deve ter notado que alguns textos lidos nesta seção nem foram originalmente escritos em português, como o relato de Hans Staden e o de Adèle Toussaint-Samson” (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2020, p. 54).

Trata-se de textos considerados pelos elaboradores como de “valor histórico, antropológico, cultural” (p.54), no entanto foram utilizados pelo material para contar aos alunos uma história originalmente em uma língua que não é a deles. Além do mais, os autores justificam que a pertinência de tais textos, considerados documentais, em um livro destinado ao ensino da Língua Portuguesa, decorre do fato “de eles terem integrado uma tradição escrita que nos tem influenciado culturalmente. O conjunto de obras como essas constitui aquilo que especialistas denominam cultura letrada” (p. 54).

Nesse excerto, observamos o emprego do termo “letrado” para o estabelecimento de uma hierarquia entre as culturas. A carta de Caminha é mencionada como um texto “que vem influenciando diferentes grupos de escritores e pesquisadores brasileiros” (p. 54), ajudando a pensar a sua origem. Tais passagens ratificam a manutenção da MCP quando desconsideram que letramento não se relaciona apenas aos usos socialmente privilegiados da escrita, bem como reportam-se à produção nacional como “influenciada”, sem trazer outras narrativas sobre o tema, pelas perspectivas de autores brasileiros.

Como exemplo de escritores que se dedicaram à construção da identidade nacional, a unidade analisada traz um só exemplo: o poema *Os selvagens*, de Oswald de Andrade. Ao final da unidade, é proposto que os estudantes busquem e discutam sobre o tópico “imagens do Brasil”, atentando para questões históricas, problemas sociais, diversidade, entre outros. Para tanto, na seção *Olhares sobre o Brasil*, os discentes devem ler o poema *Soneto*, de Gregório de Matos, um trecho de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo e o poema *Ladainha*, de Cassiano Ricardo.

No capítulo 2, intitulado *Diário Pessoal*, a motivação é o levantamento de hipóteses para o ensino-aprendizagem do gênero diário. A página 65 traz um fragmento do diário de Bridget Jones, um texto de Helen Fielding, escritora britânica, que se tornou bastante conhecida pelo sucesso de sua personagem. Bridget Jones é uma mulher, solteira e, segundo ela, “acima do peso”, que registra, em seus escritos, situações engraçadas, envolvendo promessas feitas a si mesma. Ao lado do texto, há uma imagem, de 2009, do bairro Lewisham, em Londres, a fim de mostrar aos alunos onde se passam as histórias da protagonista.

O livro aborda, na seção *Práticas de leitura e de análise literária*, o tema da viagem como matéria-prima para a ficção literária. Embora mencione que, segundo alguns autores, a literatura ocidental tenha sua origem em dois poemas atribuídos a Homero: *Ilíada* e *Odisseia*, os textos motivadores da seção são dos consagrados autores portugueses Luís Vaz de Camões e Fernando Pessoa. É interessante observarmos a presença de várias analogias dentro do tema “viagens”, abordadas na Literatura Portuguesa. Ao mesmo tempo que a literatura é marcada por personagens viajantes, em busca de novas terras, também podem-se evidenciar viagens simbólicas e personagens que buscam algum sentido na vida, seja a sua essência, a ideologia, a melancolia ou a existência humana. Como possibilidade de viagem que retrate o

homem comum, o material sugere a leitura de obras produzidas no século XX, apresentando o primeiro capítulo do livro *Os ratos*, do escritor gaúcho Dyonelio Machado. O texto narra a angústia do personagem principal para obter o dinheiro de que necessita para o pagamento de uma dívida.

Ao final do capítulo, como mote para a produção do gênero textual em tela, é apresentado um excerto do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, uma das mais importantes escritoras negras brasileiras. Sua obra é um relato autobiográfico de uma mulher preta, retinta, mãe e catadora de papel, que aborda, de maneira subjetiva e direta, a dura e triste realidade da vida na favela. Por meio de uma linguagem comovente, a narradora traz, sem rodeios, tudo o que vivenciou ao longo dos anos na comunidade do Canindé, em São Paulo. Chama nossa atenção a ausência de textos e de narrativas de autores negros ao longo da unidade.

Os fragmentos do livro abordado pelo material trazem o desabafo da narradora por ocasião do dia 13 de maio, o Dia da “Abolição” da Escravatura. A narrativa, sensível e melancólica, convida a uma reflexão sobre a luta pela escavidão da fome. O tom da escrita de Carolina Maria de Jesus é de denúncia e enfatiza que, apesar de uma data para a comemoração da libertação dos escravos, não há nada a ser comemorado, pois a escavidão permanece. A autora ressalta, ainda, o descaso dos políticos, que só mostram preocupação com a miséria em época de eleições. Afirmações da escritora como “Que Deus ilumine os brancos para que os pretos seja feliz” denotam a clareza de Carolina diante de uma sociedade racista e desigual.

Em nota, os editores do livro didático ressaltam que a edição “respeita fielmente a linguagem da autora, que muitas vezes contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo” (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2020, p. 80). Tal comentário ratifica o que vimos afirmando sobre, ainda hoje, termos nosso conhecimento condicionado à MCP. Ao destacarem que a linguagem da autora “contraria a gramática”, desconsidera-se que a gramática normativa não espelha os usos linguísticos dos falantes de português, mesmo daqueles que usam a língua culta. Considerando a modalidade culta como uma variante presente no idioma, caberia nota a textos de outros autores brasileiros, não somente ao texto de Carolina Maria de Jesus. Mais uma vez, estamos diante de uma tentativa de silenciamento de uma autora que, não raro, já teve seus escritos

invalidados e invisibilizados pela crítica, não sendo considerada escritora de literatura pelo, entre outros aspectos, emprego da variante coloquial.

Em entrevista concedida em 9 de novembro de 2020 ao Itaú Social, Conceição Evaristo³ discorre acerca do conceito de “Escrevivência”. Tais pressupostos podem-se aplicar à estética do texto de Carolina Maria de Jesus. Acerca de “Escrevivência”, a estudiosa afirma, em entrevista ao Itaú Social, que

é uma escrita em que o sujeito se coloca no seu espaço de pertença, no seu espaço de nascença, no espaço de vivência – porque o deslocamento cria elos afetivos, com o lugar que ele passa a habitar, além da memória do espaço e de onde ele veio”.

A necessidade de emissão de uma nota para justificar a linguagem empregada por Carolina reforça não só o prestígio da gramática normativa, pautada no português de Portugal, sobrepondo-se ao vernáculo brasileiro, como também parece diminuir o dito, as vivências e memórias da narradora. Esse “apagamento” não é aleatório, visto que “diante das histórias que incomodam, a escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia. E no campo da literatura é essa provocação que vai ser feita da maneira mais poética possível” (EVARISTO, 2020, *on-line*).

A questão da invisibilidade da mulher negra periférica está presente na sociedade desde a Escravidão. Infelizmente, existem heranças escravocratas, que, até hoje, deslegitimam e inferiorizam mulheres pretas e suas produções intelectuais, e determinam quais são os espaços destinados a esses indivíduos, que, em um contexto geral, estão em posição de subalternidade na sociedade. Combater essa invisibilidade é um ato político e está completamente relacionado e comprometido com o pensamento decolonial e com a educação antirracista. Segundo Grada Kilomba, “enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história” (KILOMBA, 2020, p. 28).

O silenciamento epistêmico, presente até hoje nas camadas populares e menos favorecidas, como negros, indígenas, mulheres e lgbtqia+, visa privar e impedir que o conhecimento chegue a esses indivíduos marginalizados. A ausência de representantes dessas camadas, considerados os subalternos, no capítulo inicial do

³ Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>.

material didático, evidencia o quanto ainda é preciso avançar em direção ao rompimento com a MCP.

Kilomba defende que “a subalterna não pode, de fato, falar. Ela está sempre confinada à posição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve.” (KILOMBA, 2020, p. 47) e acrescenta que “essa ausência simboliza a posição da subalterna como sujeito oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas, tampouco proporciona um espaço para a articulação das mesmas.” (KILOMBA, 2020, p. 47).

Embora reconheçamos o quão significativo é ter na coletânea didática um texto de Carolina Maria de Jesus, algo que não aconteceria há alguns anos, entendemos que ainda é preciso avançar. Lutar contra a MCP implica, por exemplo, estimular a reflexão em sala de aula acerca do motivo pelo qual o diário de Carolina não abre o capítulo do livro. Ademais, é bastante significativo o fato de a personagem ficcional Bridget Jones preocupar-se em emagrecer, ao passo que a narradora de *Quarto de despejo* divide com os leitores a alegria dos filhos quando há alimento em casa. Djamila Ribeiro, retomando concepções de Gayatri Spivak em sua reflexão acerca do papel da mulher negra como intelectual, assevera que “(...) grupos subalternos não têm direito a voz, por estarem num lugar no qual suas humanidades não foram reconhecidas” (RIBEIRO, 2017, p. 74).

O quadro abaixo sustenta nossas hipóteses sobre o quão desproporcional ainda é a seleção de textos e autores nos capítulos selecionados da obra didática em questão, no que concerne à valorização das histórias e das culturas brasileiras.

Quadro 1 – Análise do Primeiro capítulo: Relato de Viagem

PRIMEIRO CAPÍTULO: RELATO DE VIAGEM				
TEXTO	AUTOR	NACIONALIDADE DO AUTOR	ETNIA	GÊNERO
Terra dos Homens	Antoine de Saint-Exupéry	França	Branco	Masculino
Brasília	Beatriz Sarlo	Argentina	Branca	Feminino

A Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	Portugal	Branco	Masculino
Duas Viagens ao Brasil	Hans Staden.	Alemanha	Branco	Masculino
O Corcovado	Adèle Toussaint-Samson	França	Branca	Feminino
Os selvagens	Oswald de Andrade	Brasil	Branco	Masculino
Soneto	Gregório de Matos	Brasil	Branco	Masculino
O cortiço	Aluizio Azevedo	Brasil	Branco	Masculino
Ladainha	Cassiano Ricardo	Brasil	Branco	Masculino
SEGUNDO CAPÍTULO: DIÁRIO PESSOAL				
TEXTO	AUTOR	NACIONALIDADE DO AUTOR	ETNIA	GÊNERO
O Diário de Bridget Jones	Helen Fielding	Grã-Bretanha	Branca	Feminino
Os lusíadas	Luís Vaz de Camões	Portugal	Branco	Masculino
O Monstrego/ Mar Português	Fernando Pessoa	Portugal	Branco	Masculino
Os ratos	Dyonelio Machado	Brasil	Branco	Masculino
Quarto de despejo: diário de uma favelada	Carolina Maria de Jesus	Brasil	Negra	Feminino

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

O quadro acima demonstra, no que concerne à etnia, que os autores selecionados são, em sua maioria, brancos, sendo a única mulher negra a escritora Carolina Maria de Jesus, que aparece ao final da unidade. Ainda que a produção literária de autoria feminina tenha crescido nos últimos tempos, dos quatorze autores citados na coletânea, dez são homens. Embora o livro didático seja utilizado no Brasil,

sete autores são europeus. Não há no *corpus* de análise texto de autoria indígena. Tais *pistas* corroboram os questionamentos iniciais acerca de que as seleções pouco contribuem para a resistência necessária às estruturas de poder. Cabe ressaltarmos que, em relação ao gênero dos autores, optamos por masculino e feminino, pela falta de informações acerca de com quais gêneros se identificam.

Destacamos, por fim, que essas provocações não dizem respeito à qualidade estética das obras literárias mencionadas, mas à importância de que tais questionamentos sejam feitos aos alunos, de modo que possamos, de fato, “formar” sujeitos críticos e resistentes às diferentes formas de poder. Considerando as interferências externas no cenário educacional, a formação inicial e continuada do professor, assim como os currículos que se constroem em sala de aula, são imprescindíveis no combate ao colonialismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que a sala de aula é um importante espaço de resistência a diferentes formas de poder, o papel do professor diante desse cenário é, a nosso ver, o de contribuir para a desconstrução de narrativas eurocêtricas e unilaterais, de modo que os estudantes, sobretudo os das camadas populares, reconheçam-se como sujeitos de sua própria história, pela valorização de suas origens e de sua língua. Entendemos que o aparato pedagógico pode e deve ser utilizado para romper com a Matriz Colonial de Poder, em direção a um projeto educacional que combata diferentes formas de discriminação e de segregação na sociedade.

Os resultados da análise empreendida, no entanto, indicam a predominância de autores brancos europeus no repertório apresentado nos capítulos analisados e, por consequência, a ênfase em perspectivas norteadas por valores eurocêtricos. Assim, constatamos que a escolha dos textos e dos autores, no recorte em tela, não contribui significativamente para uma proposta de ensino de Língua Portuguesa decolonial. Trata-se de viagens na colônia.

Nas muitas intervenções externas no espaço escolar, diferentes agentes buscam formas de silenciar as vozes que ecoam nas salas de aula, tanto dos professores, quanto dos alunos. O livro didático, representa um desses agentes, uma vez que atende também a interesses mercadológicos. Por isso, tendo em vista que, não raro,

configura-se como o único instrumento de que dispõe o professor, pretendemos, com esse breve estudo, estimular o aprofundamento do olhar crítico do docente diante de tal artefato.

Em relação ao livro didático, a postura docente deve ser investigativa, e tal postura implica não só refletir acerca das práticas de uso da língua, mas, por meio da linguagem, discutir a colonialidade que persiste no sistema educacional e a forma como o conhecimento hegemônico e eurocentrado chega às salas de aula como o único válido. O livro didático é um instrumento, não substituindo jamais o papel do professor. É possível, portanto, utilizá-lo para o planejamento das aulas, de maneira crítica e consciente. As considerações aqui apresentadas visam contribuir nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência política**, n. 11. Brasília, maio/ago., p. 89-117, 2013.

BRASIL. **Medida provisória nº 756**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação (...). Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo .2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4708735&disposition=inline>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (...). Brasília: Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Programas do livro: funcionamento**. Brasília: MEC/FNDE, [2017b]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópico** – v. 18, n. 2, maio-ago., p. 250-270, 2020.

CASTRO-GÓMES, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 3. Ed., 2012. (Coleção sociologia).

EVARISTO, C. “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. [Entrevista cedida a] Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli. **Itaú Social**, São Paulo., 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-peopleas-pensarem>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. H. **Práticas de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva Educação, 1. ed., 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 43. ed., 2011.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 1. ed., 2020.

MALDONALDO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-17, 2017.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durhan and London: Duke University Press, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 18. ed., 2011.

NAVARRO, E. C. N; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Edur – Educação em Revista**, v. 36, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 25 ago. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 286-325. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SAINT-EXUPERY, A. **Terra dos Homens**. Tradução: Rubem Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 16. ed., 1972.

SÃO GONÇALO. Portal da Prefeitura de São Gonçalo. **Cidade**, 21 dez. 2022. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/#:~:text=A%20proximidade%20com%20a%20cidade,Rio%20de%20Janeiro%20e%20a>. Acesso em: 16 maio 2022.

Sobre as autoras

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

Doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela mesma universidade (1995). É professora adjunta do Departamento de Letras da FFP/UERJ e membro dos corpos docentes do Mestrado Profissionalizante em Letras (PROFLETRAS - FFP/UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN-FFP/UERJ). Atua principalmente nos seguintes temas: letramentos em perspectivas socioculturais, multimodais e críticas; formação de professores, justiça social e pedagogias decoloniais. É líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, linguagens e justiça social (PROFJUS/FFP-UERJ). Bolsista do Programa PROCIÊNCIA UERJ desde agosto de 2020. Atualmente, desenvolve investigação de pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, sob supervisão do Professor Doutor Boaventura de Souza Santos.

Marcela Martins de Melo Fraguas

Pós-doutoranda na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisa intitulada "Impactos das perspectivas decoloniais no ensino de Língua Portuguesa no Brasil". Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020). Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016). É Membro do grupo de pesquisa Formação de

Professores, linguagens e justiça social (FFP-UERJ). Atualmente, é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense.

Alana dos Santos Mariano

Estudante concluinte do curso de Letras (Português/Literaturas) na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), desenvolvendo, como orientanda, a pesquisa intitulada "Impactos das perspectivas decoloniais no ensino de Língua Portuguesa no Brasil". Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atriz, concluinte do curso de Artes Dramáticas pela Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, escola pública mais antiga da América Latina em funcionamento.