



CAMPUS BALSAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA E
RESPECTIVAS LITERATURAS

ANA PAULA CORREIA DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS COM O PORTAL INTER@GE PROFESSOR:
PROPOSIÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA
DECOLONIALIDADE**

BALSAS - MA
2024

ANA PAULA CORREIA DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS COM O PORTAL INTER@GE PROFESSOR:
PROPOSIÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Balsas, para obtenção do grau de Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Patrícia Sá Martins.

BALSAS - MA
2024

S586m

Silva, Ana Paula Correia da.

Multiletramentos com o portal Inter@ge Professor: proposições didáticas ao ensino de língua portuguesa na perspectiva da decolonialidade. /Ana Paula Correia da Silva. – Balsas, 2024.

71f.

Monografia (Graduação em Letras) Universidade Estadual do Maranhão – UEMA / Balsas, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins

1. Multiletramentos. 2. Decolonialidade. 3. Língua Portuguesa. I. Título.

CDU: 371.333

Elaborado pela bibliotecária Maria da Consolação Coelho Rocha CRB 13/604

ANA PAULA CORREIA DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS COM O PORTAL INTER@GE PROFESSOR:
PROPOSIÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA
DECOLONIALIDADE**

Monografia apresentada junto ao curso de Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Balsas, para obtenção de grau de Licenciada em Letras.

Aprovado em: 07/ 01/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 ANA PATRÍCIA SA MARTINS COSTA
Data: 09/01/2025 06:00:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins - (Orientadora)

Doutora em Linguística Aplicada

Universidade Estadual do Maranhão- Campus Balsas

Documento assinado digitalmente

 MANOELA PESSOA MATOS
Data: 10/01/2025 13:17:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Manoela Pessoa Matos

Instituto Federal do Maranhão - Campus Buriticupu

(1º membro)

Documento assinado digitalmente

 ANTONIA APARECIDA PEREIRA BORGES
Data: 09/01/2025 16:25:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Antonia Aparecida Pereira Borges

Universidade Estadual do Maranhão – Campus Balsas

(2º membro)

Dedico este trabalho aos meus pais, irmãos, à minha orientadora e aos amigos que estiveram comigo nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer a cada dia.

Aos meus pais, Antonia e Raimundo Nonato, e meus irmãos Leandro e Rafael, por sempre me apoiarem na busca pela realização dos meus sonhos. Muito obrigada.

À Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins, minha orientadora, por sempre me apoiar, incentivar, acolher e crer que eu poderia chegar até aqui, desde o começo desta caminhada, mesmo quando eu me sentia perdida e sem confiança. Muito obrigada pela paciência, ensino e carinho!

À Profa Dra. Laíra de Cássia Ferreira Maldaner, por toda calma, carinho, apoio, dedicação e confiança que me fortaleceram e me fez sentir e me redescobrir que sou forte e posso enfrentar todas as minhas dificuldades. Muito obrigada!

Aos todos meus amigos da turma 2020, que conquistei nessa caminhada. Muito obrigada pela amizade, risadas e compartilhamento de conhecimentos e sufocos. Vocês são os presentes que a UEMA me deu e que tornaram essa caminhada mais leve e divertida.

Ao Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua (MELP-CNPq), no qual fiz parte e que foi uma fonte de aprendizado enriquecedora na minha formação.

À Profa. Mestra Antonia Aparecida Pereira Borges, por todo o seu conhecimento, dedicação e carinho que foram compartilhados e por ter aceitado participar da minha banca.

À Profa. Mestra Manoela Pessoa Matos, pela a dedicação em oferecer o curso, onde foi fonte de conhecimentos para a minha formação, e por ter aceito participar da minha banca.

Aos professores do Departamento de Letras – Campus Balsas/UEMA por todo o conhecimento, paciência e aprendizagens compartilhadas no decorrer do curso.

À Universidade Estadual do Maranhão – Campus Balsas.

“Enquanto eu luto, sou movido pela esperança; e se eu lutar com esperança, posso esperar.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho visa mostrar a disponibilidade de acesso às tecnologias digitais e a divulgação de proposições didáticas com o ensino de língua portuguesa na perspectiva da decolonialidade. O estudo parte da necessidade de repensarmos o ensino de língua portuguesa, como forma de quebrarmos os padrões colonizadores que ainda estão presentes em nossas escolas. Através dos estudos da diversidade cultural e linguística presentes em sociedade e dos usos dos multiletramentos, podemos expandir essas novas práticas pedagógicas no ensino. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental, na qual analisamos propostas dos projetos didáticos decoloniais voltadas para o ensino de língua portuguesa a partir da plataforma digital Portal Inter@ge Professor, produzidas por licenciandos do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA / Campus Balsas. Como objetivo geral, temos o seguinte: analisar como as propostas didáticas produzidas a partir do curso Pensamento Decolonial: giros interculturais no fazer educativo, disponibilizadas no Portal Inter@ge Professor, podem oportunizar uma educação na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa. E como objetivos específicos temos: (i) indicar quantas e quais são as propostas didáticas, na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa produzidas no curso; (ii) investigar se e como as propostas didáticas na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa podem colaborar para uma educação na formação de professores; para uma educação antirracista, equitativa e menos opressora; (iii) discutir como os autores das propostas didáticas valoram a decolonialidade e os multiletramentos no ensino de língua portuguesa. Sendo assim, situados no campo indisciplinar/transgressivo da Linguística Aplicada (LA), Moita Lopes (2006) com as perspectivas decoloniais do ser, saber e poder, Quijano (2005); Maldonado- Torres (2007); Mignolo (2003); Dussel (2017), buscamos fundamentação para problematizar o tema da formação de professores e seus (multi)letramentos, a partir de práticas e pesquisas na área de linguagens na, para e além da escola. Ressaltamos ainda, a necessidade de haver poucos estudos sobre as práticas de pesquisas relacionadas à formação de professores (inicial e continuada), voltados aos estudos decoloniais, como o curso Pensamento Decolonial.

Palavras-chave: Multiletramentos; Decolonialidade; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present work aims to show the availability of access to digital technologies and the dissemination of didactic propositions with the teaching of the Portuguese language from the perspective of decoloniality. The study is based on the need to rethink the teaching of the Portuguese language, as a way to break the colonizing patterns that are still present in our schools. Through the studies of cultural and linguistic diversity present in society and the uses of multiliteracies, we can expand these new pedagogical practices in teaching. In this sense, we developed a qualitative research of the bibliographic and documentary type, in which we analyzed proposals of decolonial didactic projects aimed at the teaching of Portuguese language from the digital platform Portal Inter@ge Professor, produced by undergraduates of the Letters course at the State University of Maranhão - UEMA / Balsas Campus. As a general objective, we have the following: to analyze how the didactic proposals produced from the course Decolonial Thinking: intercultural turns in educational practice, available on the Inter@ge Professor Portal, can provide an opportunity for education from the perspective of decoloniality with Portuguese language teaching. And as specific objectives we have: (i) indicate how many and what are the didactic proposals, from the perspective of decoloniality with Portuguese language teaching produced in the course; (ii) investigate whether and how didactic proposals from the perspective of decoloniality with Portuguese language teaching can contribute to teacher training education; for anti-racist, equitable and less oppressive education; (iii) discuss how the authors of the didactic proposals value decoloniality and multiliteracies in Portuguese language teaching. Therefore, situated in the interdisciplinary/ transgressive field of Applied Linguistics (LA), Moita Lopes (2006) with the decolonial perspectives of being, knowledge and power, Quijano (2005); Maldonado-Torres (2007); Mignolo (2003); Dussel (2017), we seek grounds to problematize the topic of teacher training and their (multi)literacies, based on practices and research in the area of languages in, for and beyond school. We also highlight the need for there to be few studies on research practices related to teacher training (initial and continuing), focused on decolonial studies, such as the Decolonial Thought course.

Keywords: Multiliteracies; Decoloniality; Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa da interface do Portal Interage Professor	31
Figura 2- Capa da live de lançamento do curso	32
Figura 3- Capa do curso Pedagogia Decolonial	33
Figura 4- Foto do roteiro do módulo 2	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estrutura dos projetos didáticos no módulo 2 do curso	33
Quadro 2- Projetos didáticos produzidos no módulo 2 do curso	35
Quadro 3- PPD 1	38
Quadro 4- PPD 2	40
Quadro 5- PPD 3	42
Quadro 6- PPD 4	44
Quadro 7- PPD 5	46
Quadro 8- PPD 6	47
Quadro 9- Gênero textuais árvore genealógica e relato	51
Quadro 10-Gênero textuais / discursivos relato e storytelling	52
Quadro11-Gêneros textuais/ discursivos biografia, entrevista e vídeo	53
Quadro 12- Gênero textuais / discursivos documentário e portfólio	54
Quadro 13- Gênero textuais / discursivos podcast	55
Quadro 14- Gênero textuais / discursivos relato	56
Quadro 15- Recursos adaptados	57
Quadro 16- Recursos digitais CapCut	58
Quadro 17- Recursos digitais Animaker	59
Quadro 18- Recursos digitais <i>Google Forms</i> e <i>Whatsapp</i>	60
Quadro 19- Suporte aparelho celular	61
Quadro 20- Recursos adaptados	62

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Modernidade Colonialidade
MELP	Multiletramentos no Ensino de línguas e Literaturas Portuguesas
PPD	Proposta de projeto didático
ONU	Organização das Nações Unidas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
SEDUC	Secretaria de Educação
TIDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS ESTUDOS DECOLONIAIS	15
3. MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
4.1 O Portal Inter@ge Professor com instrumento de geração de dados	29
Figura 1- Capa da interface do Portal Interage Professor.....	30
Figura 4- Foto do roteiro do módulo 2.....	34
5. CURSO PEDAGOGIA DECOLONIAL: GIROS INTERCULTURAIS NO FAZER EDUCATIVO	37
5.1 -Educação Decolonial no ensino de Língua Portuguesa.....	38
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66

1. INTRODUÇÃO

O espaço educacional, é um ambiente que reúne indivíduos com pensamentos, crenças, culturas e vivências diferentes. Estas diferenças, quando respeitadas, contribuem na construção do respeito social e escolar dos alunos. Mas, quando são confrontadas e repreendidas, pelas normas e práticas pedagógicas herdadas do período colonial, se tornam motivos para o silenciamento dos mesmos.

Na perspectiva decolonial, o ensino de língua portuguesa pode servir como um importante instrumento de (re)construção social, indo ao contrário de como era utilizado, como forma de incentivo para a colonialidade através do jugo das raças, segundo o que define Quijano (2005, pg 117), sobre o conceito de colonialidade, como “um novo padrão de poder mundial”.

Paulo Freire (2001, p. 32) acredita que o professor deve sempre procurar inovar suas práticas pedagógicas, necessitando torna se além de professor, um pesquisador, pois é através da pesquisa e ação que o docente poderá ajudar os discentes a desenvolverem seus conhecimentos e habilidades, os tornando também pesquisadores e construtores de seus conhecimentos, para que se tornem cidadãos críticos, defendendo seus ideais e respeitadores, e respeitando a interculturalidade.

Ao atrelarmos estas novas práticas de ensino intercultural aos multiletramentos ligados a decolonialidade, estamos, também, propondo que diante das constantes informações de práticas de leitura e escrita que circulam atualmente na sociedade, em que os alunos convivem diariamente, podemos estimular práticas pedagógicas que valorizem essas múltiplas formas de expressão, bem como seus repertórios culturais e históricos, como afirma Rojo (2009, p.107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”

Diante disso, a presente pesquisa tem o intuito de unir a disponibilidade de acesso às tecnologias digitais e a divulgação de proposições didáticas com o ensino de língua portuguesa na perspectiva da decolonialidade, a plataforma digital Portal Inter@ge Professor irá ser utilizada como fonte de estudo, investigação, catalogação, compartilhamento e visibilidade das propostas didáticas produzidas por (futuros) professores de língua portuguesa matriculados no curso **Pensamento Decolonial: giros interculturais no fazer educativo**, disponível no portal. No qual, irá colaborar para uma educação intercultural na formação de professores e estudantes

Como objetivo geral, temos o seguinte questionamento: analisar como as propostas didáticas produzidas a partir do curso Pensamento Decolonial: giros interculturais no fazer

educativo, disponibilizadas no Portal Inter@ge Professor, podem oportunizar uma educação na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa. E como objetivos específicos temos: (i) indicar quantas e quais são as propostas didáticas, na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa produzidas no curso; (ii) investigar se e como as propostas didáticas, na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa, podem colaborar para uma educação na formação de professores; para uma educação antirracista, equitativa e menos opressora; (iii) discutir como os autores das propostas didáticas valoram a decolonialidade e os multiletramentos no ensino de língua portuguesa.

O desejo em me aprofundar neste estudo parte da intenção de procurar conhecer e contribuir com (futuros) professores, sobre como se pensar e desenvolver proposições didáticas que envolvam o ensino de língua portuguesa na perspectiva da decolonialidade. Esta busca veio diante das minhas experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados curriculares, da vivência desta caminhada como universitária do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, além dos estudos adquiridos no grupo, em que participo, Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP/CNPq/UEMA), sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins, orientadora deste trabalho. Esses espaços me permitiram desenvolver um olhar crítico sobre como é o processo de formação de professores de língua portuguesa no nosso país, especialmente na cidade de Balsas- Maranhão, na qual resido.

Nesse sentido, este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos as bases teóricas que serviram como fonte de estudo e aprofundamento no campo da formação inicial de professores de língua portuguesa e nos estudos decoloniais; em seguida, apresentamos o segundo capítulo base teórica voltado para a pedagogia dos multiletramentos e no ensino de língua portuguesa; após, apontamos acerca dos procedimentos metodológicos; em seguida, pontuamos as análises das sequências didáticas, produzidas no curso Pensamento Decolonial: giros interculturais no fazer educativo, no qual está dividido em duas seções. A primeira seção, o foco analítico está voltado para a problemática social e os objetivos que compõe os projetos didáticos, relacionados com a decolonialidade; na segunda seção, analisamos os recursos digitais, gêneros textuais e discursivos e o meio de circulação dos projetos didáticos elencados pelos autores das propostas, dando enfoque na apropriação dos multiletramentos. E por último temos as considerações finais seguidas das referências utilizadas neste trabalho.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS ESTUDOS DECOLONIAIS

A palavra “formação”, tem origem etimológica no latim, é composta pelos termos *formatio, -onis*, que significa “ação de formar, forma, configuração”, segundo o dicionário Houaiss (2024). Este significado é uma ação constante na vida do (futuro) professor, pois é através da sua busca por conhecimentos, experiências e trajetória de vida que o profissional irá se construir e reconstruir para desenvolver e aperfeiçoar suas práticas de ensino em sala de aula, principalmente em uma sociedade que ainda tem suas raízes marcadas pelo processo da colonização.

O processo de formação de professores no Brasil, teve início no século XIX, com a criação das Escolas Normais, que ofereciam capacitação aos professores para atuarem no ensino primário, que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental. Mas foi com a lei sancionada por D. Pedro I, no dia 15 de outubro de 1827, Lei da Escola de Primeiras Letras, que a formação de professores no país se tornou, e se perpetua, como um tema central nas discussões que se têm feito a respeito da educação. Já no século XX, os professores puderam, também, se capacitar para o ensino secundário, que corresponde aos últimos anos do ensino fundamental e ao ensino médio. Até então, não havia profissionais capacitados para ensinar, e essa função era desempenhada por autodidatas ou profissionais de outras áreas, (Gatti; Barreto, 2019, p. 20).

Esse processo de como se formar os professores passou por mudanças significativas, uma delas foi com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a garantia do direito à educação gratuita e de qualidade para toda a população, além da valorização dos professores. Essa lei, em seu Artigo 13, apresenta alguns princípios dos quais se espera que o profissional da educação seja capaz de cumprir, como:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Além de visar o desenvolvimento e a qualidade da educação, o Artigo 13 da (LDB), busca também envolver outros meios sociais para o auxílio, como o poder público, família, alunos, e demais funcionários. Outra lei importante para esse processo foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DNC), 18 de fevereiro de 2002, criada para orientar como a prática deve estar atrelada a formação do (futuro) professor desde o início do curso, e juntamente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), elas direcionam como a escola deve fazer seu planejamento curricular, organizar, articular e avaliar as suas propostas pedagógicas.

Seguindo a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI) 2019, baseada no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) de nº 22/2019, que tem como missão formar professores para ensinar conforme as competências impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma forma de que o aprendizado e as habilidades dos alunos possam se desenvolver. como cita o Art. 2º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Essa exigência da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019), para que os docentes sigam as competências impostas, geram um engessamento teórico do conhecimento, e faz com que a sua prática pedagógica se fixe a técnicas de conhecimentos práticos aos licenciandos que estão sendo preparados para o mercado de trabalho, para que possam desenvolver o mesmo ensino no ambiente escolar.

A pesar desses esforços, as licenciaturas ainda continuam focadas predominantemente nas áreas disciplinares, dedicando pouco tempo à formação pedagógica. A prática vigente reflete o modelo consagrado no início do século XX, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais e curriculares. Assim como afirma Gatti; Barreto (2019, p. 20).

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história.

Falar em mudanças estruturais e curriculares no processo de formação dos professores é entender, também, que a formação depende também do contexto social em que ela está inserida, indo além das exigências prescritas pelos os documentos citados acima.

Ao analisarmos os índices de pobreza do Brasil, nota se que os estados nordestinos possuem os índices mais elevados e que essa desigualdade possui gênero, raça e idade. No estado do Maranhão, segundo o censo IBGE (2022), dos 6,7 milhões de habitantes, 57,9% estão em situação de pobreza. Já os dados do IBGE (2023), nos revela que as pessoas pretas e pardas apresentam um percentual de taxa de pobreza de (6%), continuando com o menor acesso a emprego, educação, segurança e ao saneamento, enquanto as pessoas brancas a taxa é de (2,6%).

Os últimos dados do IBGE (2023), apontavam que o Maranhão ainda continua sendo o estado com a menor renda média mensal, em R\$409 por habitante, quando o salário mínimo nacional estava no valor de R\$1.320. E que cerca de 9,1 milhões de jovens entre 15 e 29 anos de idade não concluíram o ensino básico, o motivo principal, dessa evasão, é a necessidade de trabalhar.

Observamos também os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a publicação divulgada no dia 22 de janeiro de 2024, que diz que as escolas estaduais concentram a maioria dos estudantes de escolas públicas (95,9%). No caso da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), de acordo com o site do Governo do Maranhão em uma publicação divulgada no dia 19 de janeiro de 2024, dos 4,8 mil aprovados no Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (Paes) 2024, 77% são estudantes de escolas públicas.

Na área de licenciatura em Letras, o estudante que optar por esse curso de capacitação, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), da Resolução 4/2024 elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, deve cumprir a carga horária mínima de 3.200 horas, com a duração de, no mínimo, quatro anos, sendo que a metade dessa carga horária, 1.600 horas, pode ser realizada através de aulas presenciais. A demanda da carga horária do curso pode se tornar pesada para muitos estudantes que tentam conciliar os estudos com o mercado de trabalho.

Para Lima (2003, p. 36), além das reflexões sobre as futuras práticas profissionais, o docente necessita de um bom preparo acadêmico advindos dos cursos de graduação, no qual acrescenta conhecimentos gerais e pedagógicos que também são necessários para a carreira. Com o conhecimento suficiente adquirido na graduação, o acadêmico se sentirá preparado para adentrar no ambiente escolar, Pimenta e Anastasiou (2005).

Mesmo com o curso concluído, a formação de professores é um processo contínuo que não se encerra com a entrega de um diploma ou certificado de conclusão de curso. Todo o processo é construído por diversas etapas, que vão desde a sua vivência pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Essas etapas, segundo o professor e pesquisador Maurice Tardif (2005, p. 63) podem ser chamadas de saberes do docente, sendo eles:

Os saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Os saberes docentes, citados acima, fazem parte do ser e da construção do professor, no qual Tardif, (2005, p. 64) ainda afirma que esses saberes não são produzidos diariamente, mas que são frutos do conhecimento pessoal e da prática profissional, que dentro da sala de aula mediante a interação com os alunos, é impossível perceber qual destes saberes estão sendo compartilhados. Para Nóvoa (1995, p. 27), esses saberes fazem parte das estratégias para o desenvolvimento profissional do professor, seguindo três dimensões: o seu desenvolvimento pessoal; suas produções e desenvolvimento na carreira profissional de docente; e o seu desenvolvimento e produtividade no ambiente escolar.

Paulo Freire (1983) ressalta que esse processo de alfabetização vai além do ensino de codificação e decodificação de letras, pois é um processo constante, social e político, onde o sujeito está sempre se alfabetizando e se educando, seja por conhecimentos adquiridos ao longo de sua experiência de vida, trajetória pré-profissional ou pela interação com outros. Todo conhecimento adquirido será utilizado como um guia para a socialização profissional, gerando um grande impacto na compreensão da essência dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, conforme indicado por Tardif (2005, p. 69).

Diante disso, pode-se compreender que abordar sobre a formação de professores é abordar também sobre as práticas pedagógicas, e compreender como a teoria e a prática estão relacionadas. Para Candau (2012, p. 18),

“[...] A prática pedagógica depende exclusivamente da "vontade" e do "conhecimento" dos professores que, uma vez dominando os métodos e técnicas desenvolvidos pelas diferentes experiências escolanovistas, poderão aplicá-los às diferentes realidades em que se encontrem, (grifos da autora)”

Paulo Freire (2001, P. 32) evidencia que o professor que deseja inovar suas práticas pedagógicas, necessita ser um professor pesquisador. Pois é através da pesquisa e ação que o docente poderá ajudar os discentes a desenvolverem seus conhecimentos e habilidades, os tornando também pesquisadores e construtores de seus conhecimentos.

Tornar um aluno formador de seu conhecimento, é ir de contramão ao ensino bancário, onde o professor é ditador do saber e o aluno um repositório de informações. De acordo com a escritora bell hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir* (2020), essa prática de ensino tradicional é ultrapassada e incapaz de conseguir gerar motivação, conhecimento e pensamento crítico nos aprendizes, quando diz que

[...] o sistema da "educação bancária", a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la [...] (grifos da autora).

Segundo Pimenta e Almeida (2009, P. 28), o primeiro exemplo de um estudante que se tornou pesquisador dentro da sala de aula, deve ser o próprio professor. O ensino, prática, pesquisa e extensão devem ser ensinados e adquiridos no curso de formação, afirma que:

O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciados nos processos investigativos em suas áreas específicas e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada.

Mediante a esta citação e no decorrer da história da educação, é possível observar que as instituições escolares foram fundadas sob a perspectiva colonial, e que para se tornar um ambiente educacional com olhar social, se (des)colonizar, é preciso saber escutar as vozes que já foram silenciadas no processo colonizador.

Segundo Luciana Ballestrin (2013), a ideia de pós-colonialismo pode ser compreendida de duas maneiras. A primeira se refere ao período após os processos de descolonização ocorridos no século XX, caracterizado pela busca da independência política e pela emancipação social das nações que eram submetidas ao domínio colonial. E a segunda maneira, seria as teorias que surgiram, do termo, a partir dos estudos literários e culturais durante os anos 1980. Esses estudos foram bastante reconhecidos em universidades nos Estados Unidos e no Reino Unido. Essas abordagens desafiam as narrativas eurocêntricas ao propor a desconstrução dos discursos predominantes e a revisão das relações de poder e opressão nos contextos posteriores à colonização.

As *práxis* acadêmicas que envolvem o ensino do pensamento decolonial, consolidou-se no final dos anos de 1990, com o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído por pesquisadores e estudiosos de diferentes universidades latinas-americanas. O grupo tinha como objetivo compreender a relação entre o papel exercido pela modernidade e colonialidade na sociedade. Podemos destacar os seguintes participantes: Aníbal Quijano, sociólogo peruano que introduziu o conceito de "colonialidade", Nelson Maldonado Torres, filósofo que propôs o conceito de "colonialidade do ser", Edgardo Lander, sociólogo venezuelano que desenvolveu

o conceito de "colonialidade do saber", o filósofo Enrique Dussel, o semiólogo Walter Mignolo, a pedagoga Catherine Walsh, entre outros, Ballestrin (2013).

Contudo, o pós-colonialismo busca argumentar sobre as outras opressões que não foram causadas diretamente pelo colonialismo, mas foram exercidas por ele, como a desigualdade racial e de gênero. Para melhor entendemos o pós- colonialismo, precisamos entender sobre os conceitos de colonialismo e colonialidade.

O colonialismo, segundo Quijano (2005), tem esse termo devido a invasão dos europeus, que criaram as identidades raciais que conhecemos hoje, como os indígenas, mestiços, pretos e ocidentais, definindo “um novo padrão de poder mundial”.

Já o termo colonialidade, é o que ainda permanece na nossa sociedade por conta do colonialismo. Segundo Mignolo (2017, p. 2)

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.

Dentro da colonialidade, temos três categorias, a colonialidade do poder, do ser, e do saber. Com base no livro Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina, do sociólogo Aníbal Quijano (2005, pg. 117), chama a invasão dos europeus como colonialidade do poder porque os europeus, homogeneizaram, como uma categoria social, todos os povos heterogêneos e os identificavam os pela sua cor e seus traços fenótipos, e também para descrever como as estruturas de dominação colonial continuam a afetar a nossa sociedade, como por exemplo as formas de exploração econômica, as relações comerciais desfavoráveis, e exploração de recursos naturais, como os garimpos ilegais que ocorrem nas terras indígenas; o racismo estrutural, que influencia nas políticas públicas, no acesso a recursos e oportunidades entre diferentes grupos raciais e étnicos, no que perpetua as injustiças que remontam à essa era colonial.

A coloniliadade do ser, segundo Maldonado-Torres (2018, p. 62), refere-se as formas de dominação e poder, que discrimina e apaga diversas histórias que sofrem desde a colonização. O autor ainda enfatiza que a colonialidade do ser é uma forma de invasão, imposição sobre os limites, sentidos e experiências do outro:

A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar.

Devido a essa permanência colonial, os estudos sobre a decolonialidade surgiram. A decolonialidade, é um processo que objetiva as estruturas e os padrões coloniais que ainda afetam nossa sociedade, propondo novas práticas de ação e valorização das histórias e culturas dos povos subalternos, Cusicanqui (2010).

Na perspectiva decolonial, o ensino de língua portuguesa pode servir como um importante instrumento de (re)construção social, indo ao contrário de como era utilizada, como forma de incentivo para a colonialidade através do jugo das raças. Quando falamos sobre o ensino de língua, podemos perceber como a linguagem pode exercer um lugar de poder dentro da sociedade, e como a metodologia de ensino pode contribuir para esse processo.

Para Kleiman (1995), a escola tem um papel fundamental na construção da igualdade, oportunidades e nas lutas pelos direitos humanos, garantindo aos estudantes o acesso e aprendizagem sobre a diversidade cultural. E agregado ao ensino da língua portuguesa como meio de letramento na perspectiva decolonial, seremos capazes de (re)construirmos o nosso olhar e nossas práticas sociais, promovendo, assim, uma reflexão crítica de como a linguagem pode estimular e compactuar com as relações de poder, como afirma, Geraldi (1984).

Mediante a esta citação e no decorrer da história da educação, é possível observar que as instituições escolares foram fundadas na perspectiva colonial, e que para se tornar um ambiente educacional com olhar social, se (des)colonizar, é preciso saber escutar as vozes que já foram silenciadas no processo colonizador. Assim, como traz Mangueira (2019, pg5), “ciência moderna nada tem de universal, pois desde o seu nascimento exclui e omite conhecimentos dos povos que foram colonizados”.

Gnerre (1978) e Geraldi (1984, p. 36) citam que a linguagem se assemelha a um arame farpado poderoso, capaz de bloquear o acesso a poderes dentro da sociedade. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa na decolonialidade, adotada a metodologias didáticas ativas, tem esse papel de transformar a sala de aula em um ambiente discursivo e de (re)construção social, onde todos podem falar, escutar e agir, desbloqueando esse acesso ao poder, e garantindo o respeito a todos.

Portanto, é nítido que para uma educação decolonial e intercultural é necessário que o professor também esteja sempre em busca de novos conhecimentos e metodologias didáticas.

Assim como propõe António Nóvoa (2022. p 16) sobre a formação de professores construída dentro da profissão. [...] “Publicamente, ouvem-se muitos discursos sobre educação, o que é de enaltecer, mas falta uma maior presença e participação dos professores.” Sendo

assim, não cabe ao docente só ministrar suas aulas, mas se fazer e ser docente, colocando em prática não somente o que se aprendeu durante a graduação, mas buscando aprender novas metodologias de ensino e aprendizagem que agreguem ainda mais a sua carreira, para que contribua, também, no processo da decolonialidade. Deste modo, a decolonialidade é um dos caminhos para a construir e contribuir com a formação de professores críticos promovendo uma educação inclusiva e diversa.

3. MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A era atual coloca grandes desafios ao ensino da língua portuguesa e exige práticas de ensino adaptadas às mudanças tecnológicas e culturais. Neste contexto, muitos livros surgiram como uma importante forma de conectar as diversas línguas e culturas da sociedade moderna com base na necessidade de difundir os gêneros de leitura e escrita para além dos textos tradicionais.

Em 1996, os livros publicados pelo Grupo New London Group enfatizavam os multiletramentos e a diversidade cultural como centros para a comunicação e o comportamento de aprendizagem, sendo uma filosofia que integrava fortemente novos métodos no processo educacional. O multiculturalismo distingue-se pela ênfase na multimodalidade, ou seja, na integração de diferentes formas de comunicação como visual, verbal, gestual e sonora, o que se torna importante num mundo cada vez mais digital. Segundo Kress e Van Leeuwen (1996), ler e criar textos multimodais requer habilidades especializadas que vão além do processamento de texto e das diversas linguagens disponíveis atualmente em formatos como vídeos, infográficos, postagens e mídias sociais excluídas da interpretação crítica.

Segundo Rojo (2013, p.14), as diversas linguagens multimodais estão presentes em três dimensões, sendo elas: a diversidade produtiva; o pluralismo cívico, e as identidades multifacetadas, como afirma nesse trecho:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramentos contemporâneas envolvem por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (grifos da autora).

Todos esses tipos de linguagens, para Barton e Lee (2015, p.50), estão presentes diariamente na nossa sociedade, através das práticas de letramento da leitura e escrita, se fazendo imprescindível em alguns ambientes como a escola e o trabalho.

Não podemos esquecer e negar que devido à pandemia do COVID- 19, ocorreram grandes mudanças na educação, como o distanciamento físico entre as pessoas com cancelamento de aulas presenciais em escolas e universidades, sendo praticadas por muitas dessas instituições, do ensino não presencial, o que requer estratégias, recursos e posicionamentos distintos dos padronizados, comedidos na explanação oral, no compartilhamento espacial-temporal e face a

face. Esse acontecimento, fez com que professores e escola refletirem sobre suas práticas pedagógicas, onde a solução de continuar com o ensino se deu por meio da adaptação das aulas com o uso das tecnologias digitais e dos multiletramentos. E nos deu o alerta, também, sobre como está sendo a formação dos professores, visto que tiveram dificuldade para utilizar os meios digitais.

Formar professores para o aproveitamento da tecnologia educacional, de acordo com Valente e Almeida (1997, p. 08), exige: “[...] condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica”, para que possa promover aos alunos o contato com as múltiplas linguagens.

Rojo (2009, p.107), afirma que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Aderir essas novas práticas pedagógicas faz com que os alunos se sintam motivados e desenvolvam seu ensino aprendizagem de forma com que o conhecimento adquirido em sala de aula possa ir além da leitura e da escrita padronizada.

É preciso uma formação que o auxilie a ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, Libâneo (2001, p.10).

A partir das relações que se estabelecem na atividade de ensino, o professor “precisa ser capaz de perceber as dificuldades e necessidades dos alunos, além de constantemente refletir sobre a sua prática pedagógica e planejar atividades desafiadoras e motivadoras” que possibilitem a significação do conhecimento”, Eccheli (2008, p.211). Neste sentido, Giroux (1997) propõe que os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em que ensinam.

Nesse sentido, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), a partir do Edital Universal da FAPEMA nº 02/2022, o projeto MULTILETRAMENTOS EM REDE: formação, práticas e pesquisa em linguagens com o Portal Inter@ge Professor, coordenado pela Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins, visava a criação de uma rede colaborativa digital para socialização de práticas e pesquisas na área da linguagem. Pensado por pesquisadores/as professores/as das universidades UEMA, UFRN, UEMASUL, UNISINOS, com o objetivo de produzir e

compartilhar conhecimentos a partir da análise do desenvolvimento de (multi) letramentos didático-digitais de (futuros) professores.

Sua principal missão, segundo a coordenadora, é promover a produção de conhecimentos e compartilhamento democrático aos educadores do Maranhão e do Brasil, fortalecendo vínculos entre a universidade e a educação básica através de experiências didático-digitais que impactem socialmente na, para e além da escola.

Conforme argumentamos ao longo deste trabalho, os Documentos educacionais, tanto a nível nacional - como a Base Nacional Comum Curricular (2018), a BNC-Formação (2019) e a BNC – Formação Continuada (2020), quanto a nível estadual – como os documentos produzidos no contexto da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), a saber: Documento Curricular do território maranhense para a Educação infantil e o Ensino fundamental, DCTM- Ensino Fundamental (2019), Documento curricular do território maranhense: Ensino Médio, DCTM- Ensino Médio (2022) e os Cadernos de Orientações Pedagógicas (2022; 2023), prescrevem a necessidade de competências didáticas aos/as (futuros/as) professores/as para um ensino que dialogue com a (nova) realidade da linguagem, perante a marcante influência das tecnologias digitais nas práticas sociais letradas contemporâneas.

O curso Pedagogia Decolonial: giros interculturais no fazer educativo, com a Profa. Me. Manoela Pessoa Matos ofertado pelo Portal Inter@ge Professor, justifica-se, nesse cenário, pela necessidade de haver poucas pesquisas sobre práticas de pesquisas relacionadas à formação (inicial e continuada) de professores/as de línguas em uma perspectiva decolonial, e nenhuma, além da nossa, que conheçamos no estado do Maranhão, que oportunize, a partir de uma rede colaborativa entre pesquisadores/as de renomadas universidades brasileiras/licenciandos/professores da educação básica, desenvolve e compartilha proposições didático-digitais por meio de uma plataforma digital, a qual pode ser acessada por educadores/as de todo o Maranhão, e mesmo nacionais e/ou internacionais.

Contexto este que entendemos poder construir e fomentar a confiança no desenvolvimento profissional quanto à integração de competências pedagógicas e tecnológicas na atividade docente, a fim de nos alinharmos ao visado no objetivo 4 dos ODS assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todas e todos.

Nesse sentido, a pesquisa será desenvolvida a partir da catalogação das atividades compartilhadas no ambiente digital do Portal Inter@ge Professor, produzidas a partir dos cursos ofertados pelos professores membros da equipe executora via Moodle desde abril de 2023. Assim, argumentamos que nossa pesquisa contribuirá para a contextualização dos conteúdos do currículo, estimulando a criatividade e o interesse deles/as através da interdisciplinaridade, do protagonismo juvenil, estimulando a capacidade de inovação dos/as (futuros/as) professores/as para uma educação de qualidade, em se promova práticas conscientes e responsáveis dos usos das mídias digitais, a mediação de conflitos e a redução das desigualdades, conforme previsto nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, bem como pela Agenda 2030 no Maranhão.

Diante disso, embasados em Martins (2020), sustentamos a tese de que um (futuro)professor (multi)letrado no e para o local de trabalho, ao desenvolver práticas pedagógicas colaborativas com o uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) contribuirá para um ensino-aprendizagem que considere necessidades, hábitos, costumes e comportamentos de uma geração cada vez mais imersa em um mundo virtual, precedendo a cidadania, a equidade e a justiça social, conforme é possível observar nos trabalhos desenvolvidos pela equipe executora (Kersch; Lesley (2019) ; Kersch; Tinoco (2020); Martins; Kersch (2020) ; Martins et al (2021) a; Martins et al (2021) b; Martins et al (2022); para citar alguns dos mais recentes).

Vale ressaltar que essa proposta de investigação foi motivada, dentre outros fatores, por reflexões do grupo de pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP/CNPq/UEMA), sob coordenação da Profa. Dra. Ana Patrícia, o qual discute práticas didáticas formativas sobre os (multi)letramentos, práticas discursivas e formação docente. A partir de pesquisas sob sua orientação, no âmbito da iniciação científica, da extensão universitária, de trabalhos de conclusão de curso na graduação e especialização, bem como no Mestrado em Educação e em Letras, temos observado a necessidade de problematizamos a formação inicial e continuada de professores quanto à ressignificação didática das tecnologias, gêneros e mídias digitais como instrumentos de ensino-aprendizagem, numa perspectiva responsável e crítica nas e para as práticas letradas da contemporaneidade, interseccionadas por uma educação linguística que dialogue com a interculturalidade e a multissemiose da linguagem.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Situados no campo indisciplinar/transgressivo da Linguística Aplicada (LA), Moita Lopes (2006) com as perspectivas decoloniais do ser, saber e poder, Quijano (2005); Maldonado-Torres (2007); Mignolo (2003); Dussel (2017), buscamos fundamentação para problematizar o tema da formação de professores e seus (multi)letramentos, a partir de práticas e pesquisas na área de linguagens na, para e além da escola desenvolvidas a partir do curso Pedagogia Decolonial: giros interculturais no fazer educativo, ofertado em 2023 no Portal Inter@ge Professor.

Se almejamos construir uma sociedade mais justa e igualitária, necessitamos pensar urgentemente transformações das práticas docentes, uma vez que a educação nos possibilita desenvolver a “mentalidade democrática”, Freire (1967), modificando as estruturas alienantes, injustas e opressoras da sociedade. As perspectivas decoloniais nos convidam a pensar a educação inserida em um viés mais crítico, discursivo e transformador, Walsh (2013). Nesse sentido, a proposta aqui apresentada é de base qualitativa, a partir do método indutivo, e será realizada enquanto pesquisa documental e bibliográfica, visando analisar sob a perspectiva dialógica, como as práticas de multiletramentos na, para e além da escola, desenvolvidas no curso, têm contribuído para os estudos da língua(gem) sob a perspectiva decolonial.

Como critérios de seleção, consideramos as proposições didáticas que tiverem sido produzidas e postadas no curso Pedagogia Decolonial: giros interculturais no fazer educativo, ofertado pela plataforma Moodle, disponibilizada no Portal Inter@ge, durante o ano de 2023.

Com base na Pedagogia de projetos do Programa de Multiletramentos Didáticos – PROMULD, Martins (2020), as atividades propostas a serem analisadas concentram-se nos seguintes gêneros discursivos: Projetos Didático-Digitais. Estes constituirão o corpo da pesquisa. Assim, para serem considerados/as como colaboradores/as da pesquisa e terem seus dados catalogados, além da autorização concedida através da assinatura do TCLE, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão:

(i): Licenciandos/as do curso de Letras da UEMA- Campus Balsas:

- Está devidamente matriculado no curso Pedagogia Decolonial: giros interculturais no fazer educativo;
- Ter desenvolvido e postado todas as atividades didáticas propostas no curso on line, conforme as orientações dos Roteiros;
- Autorizar a publicação de seus projetos didáticos digitais no Portal Inter@ge Professor.

Consequentemente, os critérios de exclusão dos/as colaboradores/as referem-se a não atender a qualquer(s) do(s) critério(s) apresentado acima, além da não autorização através do TCLE.

A pesquisa teve início com a disciplina de Gêneros e Escrita Acadêmica, ministrada pela Profa. Ma. Antônia Pereira Borges, durante o segundo semestre de 2023, para os alunos do 7º período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA Campus Balsas, na qual uma das notas seria a elaboração e apresentação de um pré-projeto de TCC - Trabalho de Conclusão de Curso. A princípio, nossos estudos estavam voltados ao aprofundamento da literatura indígena iniciamos, e mediante ao levantamento de artigos sobre esta temática, conseguimos elaborar o pré-projeto e apresentarmos, obtendo a aprovação.

Dentro do portal, delimitamos o nosso foco no estudo, análise, catalogação, compartilhamento e visibilidade sobre as proposições didáticas na perspectiva da decolonialidade produzidas por (futuros) professores de língua portuguesa matriculados no curso **Pedagogia Decolonial: giros interculturais no fazer educativo**, disponibilizado pelo Portal Inter@ge Professor. Estes, alunos do 9º período do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, campus Balsas- MA.

Com a criação do curso Pedagogia Decolonial: giros interculturais no fazer educativo, lançado pelo Portal Inter@ge, percebemos como nossa temática inicial estava inserida em todo o curso, indo mais além, pois através dos estudos apresentados pelo o mesmo, poderíamos abranger, em nossa pesquisa, mais vozes que foram silenciadas pelo colonialismo. Dessa forma, começamos o levantamento dos conteúdos cedidos pelo curso e pelo portal, além de outros materiais na disponibilizados na internet como forma de complemento.

Situando-se cientificamente e politicamente no campo da Linguística Aplicada, a proposta aqui, com a pesquisa de base qualitativa, com abordagem analítica referencial a partir do método indutivo. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa de base qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus estudiosos analisam todos os cenários da pesquisa, para compreender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Segundo Gil (2008, p.28), na pesquisa científica “de acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmados dessa realidade”.

Para a análise das propostas dos projetos pedagógicos, foi adotada a técnica de análise de conteúdo, que consiste em um método sistemático e objetivo de descrição e interpretação de informações que busca compreender a linguagem do texto e suas semioses. Depende dos

componentes que podem ser pré-definidos ou criados a partir dos detalhes. Nessa análise proposta pela professora Laurence Bardin, o material coletado segue as seguintes fases: Pré-Análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados, Bardin (2011).

A Pré- Análise é a primeira fase da Análise de Conteúdo, o pesquisador passa pelo o processo de organização do material que é utilizado na pesquisa. Nesta fase, o material deve seguir quatro etapas, sendo-as: a leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, as quais nos darão fim à preparação do material como um todo, Bardin2004).

A Exploração do material, é a fase que inclui a definição e classificação das categorias através dos elementos que foram analisados no material. Estes elementos, dependendo de sua classificação, podem ser agrupados em unidades de registro, Bardin(2010).

Já a terceira fase da Análise de Conteúdo, é a Tratamento dos resultados, que consiste na análise crítica e reflexiva sobre os resultados encontrados no material. Chamada também de “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”, Bardin (2010, p. 41).

4.1 O Portal Inter@ge Professor com instrumento de geração de dados

O estudo foi realizado através das informações contidas no Portal Inter@ge Professor, que é uma plataforma de interação entre educadores interessados em aprender e potencializar suas metodologias didáticas, que busca empreender práticas de pesquisas COM os (futuros) professores, que os oportunize a construção e o desenvolvimento de propostas de projetos didáticos COM as tecnologias digitais, mediadas pelas práticas sociais (multi)letradas COM os gêneros discursivos. Tais proposições, ajudam na construção do portal digital, e permite que ele funcione como uma plataforma.

Figura 1- Capa da interface do Portal Interage Professor



Fonte: Captura da tela, disponível em: <https://interageprofessor.com.br>

O Portal é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), que através do projeto MULTILETRAMENTO EM REDE: formação, práticas e pesquisa em linguagens com a plataforma, visa a criação de uma rede colaborativa digital para a socialização de práticas e pesquisas na área da linguagem. O mesmo foi pensado por pesquisadores (as) e professores (as) das universidades Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão- UEMASUL, Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins, UEMA, que orienta também essa pesquisa.

A missão do Portal Inter@ge Professor, é promover a produção de conhecimentos e compartilhamento democrático aos educadores do Maranhão e do Brasil, fortalecendo vínculos entre a universidade e a educação básica através de experiências didáticos-digitais que impacte socialmente na, para e além da escola (Inter@ge Professor, 2023).

O curso que serviu como material de estudo para essa pesquisa, foi lançado no dia 19 de setembro de 2023, em uma *live*, pelo canal Inter@ge Professor na plataforma virtual *Youtube*. Com a orientação da Professora Doutora Ana Patrícia de Sá Martins, Professora Mestra Manoela Pessoa, Professora Mestra Karini da Silva Pinto e Professora Mestra Jucenilde Thalissa de Oliveira. O mesmo faz parte do Programa de Pós- graduação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (ULMA), e possui parceria com o projeto de Multiletramentos em Rede: formação, práticas e pesquisa em linguagem com o Portal Inter@ge Professor.

Figura 2- Capa da live de lançamento do curso



Fonte: Captura da tela, disponível em: <https://interageprofessor.com.br>

Sendo assim, o curso Pedagogia Decolonial: giros interculturais no fazer educativo, é dividido em 2 módulos, sendo eles:

1. PENSAMENTO DECOLONIAL: provocações “no” e “para” o fazer educativo (30h); que busca promover um diálogo entre as memórias estudantis e acadêmicas do cursista

e sobre os processos educacionais que ainda perpetuam centrados nos padrões eurocêntricos, (MATOS, M. P, 2023).

2. DESCONSTRUIR PARA (RE)CONSTRUIR O FAZER EDUCATIVO: proposições de giros plurais e interculturais de ensino (30h); que busca romper com o ensino colonial dentro da sala de aula, que ainda reforçam os estereótipos racistas, (MATOS, M. P, 2023).

Figura 3- Capa do curso Pedagogia Decolonial



Fonte: Captura da tela do curso, disponível em: <https://interageprofessor.com.br>

A somatória da carga horária dos módulos resulta em 60h. Ambos os módulos são compostos por instruções, rol de materiais com indicações de livros, artigos, além da metodologia autoinstrucional, que permite ao cursista flexibilidade de tempo e autonomia durante a sua formação. Ao finalizar as leituras e estudos dos textos de cada módulo, o cursista encontra uma atividade avaliativa, que é acompanhada por um roteiro de instruções que dão o passo a passo de como elaborar a atividade proposta até o meio de compartilhamento na aba de tarefas do portal. Vale lembrar que o curso é aberto a todos os educadores e estudantes que tiverem o interesse em realizá-lo e se aprofundarem sobre a pedagogia decolonial.

Nessa perspectiva, a pesquisa teve como foco apenas o módulo DESCONSTRUIR PARA (RE)CONSTRUIR O FAZER EDUCATIVO: proposições de giros plurais e interculturais de ensino (30h). Cuja análise se deu a partir da tarefa solicitada que consistia na proposição de um projeto de ensino na perspectiva decolonial produzidas através da gravação de Minicursos por(futuros) professores que estavam matriculados no curso do portal, e no 9º período do curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, Inglês e Literaturas da disciplina de Estágio em Gestão Escolar do segundo semestre do ano 2023 da UEMA-Campus Balsas, com a ministração da Prof. Dra. Ana Patrícia Sá Martins.

Cada módulo do curso possui o seu roteiro de informações específicas orientando o cursista a como desenvolver as atividades solicitadas. No módulo 1, a atividade proposta é a produção de um *podcast* com base nas vivências pessoais do cursista. Para auxiliar na produção do *podcast*, o cursista tem como base de leitura os textos:

1. “*O Pensamento Decolonial: Conceitos para Repensar uma Prática de Pesquisa de Resistência*”, Souza Oliveira, E., & Lucini, M. (2021),
2. “*Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*”, Catherine Walsh (2013).

Já no caso do módulo 2, escolhido como objeto de estudo e análise de dados para essa pesquisa, a atividade proposta é a produção de um projeto didático decolonial voltado a qualquer etapa da educação básica ou para o ensino superior. Como base para a leitura, apresenta os seguintes textos:

1. “*Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade*”, Walter D. Mignolo, tradução de Marco Oliveira (2017).
2. “*Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições*”, Maria Amélia Santoro Franco (2022).

O roteiro do módulo 2, apresenta a seguinte pergunta norteadora: “*Como fazer com que os estudantes da educação básica ou do ensino superior, vivenciem práticas educativas transformadoras e antirracistas, tendo como suporte os gêneros multimodais?*”. Através deste questionamento reflexivo, o cursista deve elaborar um projeto didático decolonial seguindo os 7 elementos sendo eles: problemática social, público alvo, temáticas ou conteúdos, recursos digitais, gêneros textuais, componentes curriculares e circulação social, como mostra a tabela a seguir:

Quadro 1- Estrutura dos projetos didáticos no módulo 2 do curso

MÓDULO 2	
ELEMENTOS	ETAPAS
PROBLEMÁTICA	NESTA ETAPA OS AUTORES APRESENTAM QUAL PROBLEMÁTICA SOCIAL ESCOLHERAM E SEU OBJETIVO
PÚBLICO	NESTA ETAPA OS AUTORES APRESENTAM O PÚBLICO ALVO QUE O PROJETO É DESTINADO
TEMÁTICAS/ CONTEÚDOS	NESTA ETAPA OS AUTORES APRESENTAM OS CONTEÚDOS QUE PODEM SER DESENVOLVIDOS EM SALA DE AULA
TEMPO	NESTA ETAPA OS AUTORES APRESENTAM A DURAÇÃO DO PROJETO
RECURSOS	NESTA ETAPA OS AUTORES APRESENTAM OS RECURSOS QUE PODEM SER UTILIZADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO
SUPORTES DIGITAIS	NESTA ETAPA OS AUTORES APRESENTAM OS SUPORTES DIGITAIS ESCOLHIDOS PARA PROJETO
GÊNEROS TEXTUAIS/ ATIVIDADE	NESTA ETAPA OS AUTORES APRESENTAM O GÊNERO ESCOLHIDO PARA A PRODUÇÃO DA ATIVIDADE AVALIATIVA DO PROJETO
CIRCULAÇÃO SOCIAL	NESTA ETAPA OS AUTORES APRESENTAM SUGESTÕES SOBRE O MEIO DE CIRCULAÇÃO DAS ATIVIDADES QUE FAZEM PARTE DO PROJETO

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Dentre os 8 elementos, que realizamos o estudo, destacamos 5 deles dentre os que compõem sua estrutura. Os elementos selecionados foram distribuídos em duas categorias temáticas, a fim de atendermos os nossos objetivos específicos desta pesquisa, sendo elas:

1. Problemática social e objetivos, agrupados no eixo temático educação decolonial no ensino de língua portuguesa;
2. Suportes digitais, gêneros textuais e circulação social que estão agrupados no eixo temático dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa.

Os roteiros dos projetos didáticos decoloniais poderiam ser escritos em diferentes plataformas digitais, como Word, Canva, Power Point, etc. Após a escrita, o projeto deveria ser gravado pelos acadêmicos em formato de vídeo, no modelo de Minicurso. Após, teriam que salvar a proposta na plataforma de armazenamento do *Drive*, no qual geraria um *link* de acesso à visualização pública, que deveria ser inserido em um documento em formato *Word*, e após esse processo, submeterem a tarefa na aba do módulo dois do curso. Como é solicitado no roteiro do módulo para a construção do projeto didático decolonial, como mostra a imagem a seguir:

Figura 4- Foto do roteiro do módulo 2

Para isso, pedimos que siga os passos a seguir:

1. Localize, no seu computador e/ou celular, o arquivo do seu projeto, com sua proposta de projeto didático e faça o envio e compartilhamento dele para o Google drive. Para isso, sugerimos que assista ao tutorial <https://youtu.be/-h4NPuU2kMU>
2. Temos, ainda, essa outra indicação de tutorial mostrando como baixar e compartilhar arquivos no google drive: <https://www.youtube.com/watch?v=fQ1FZ4lvmyk>
3. Já com o arquivo baixado no Drive, você vai compartilhá-lo conosco, gerando um link de acesso ao artigo. Para fazer essa ação, sugerimos também este outro tutorial: <https://youtu.be/dChe0c2n8Ug>
4. Assim que o link for gerado, você vai copiá-lo e colá-lo numa página em Word, pois este que será o arquivo a ser postado como atividade no ambiente do *moodle*.
5. Nesse arquivo em Word, você deverá inserir um breve cabeçalho com seu nome completo + o nome do módulo do curso + o link do drive referente ao vídeo com sua proposta;
6. Caso você opte por elaborar a sua proposta no word, o projeto deve seguir a seguinte formatação: fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas simples. Se você optar por outras ferramentas como o *Canva* ou Power Point, por exemplo, a escolha da formatação do projeto é de livre demanda.

Fonte: Captura do roteiro do módulo 2 do curso, disponível em: <https://interageprofessor.com.br>

Estavam matriculados 21 acadêmicos na disciplina de Gestão Escolar, e encontramos 8 propostas na aba de tarefas do módulo do curso Pedagogia Decolonial. Dessas 8 propostas, 2 tiveram o acesso corrompido, que pode ter ocorrido devido a exclusão do *link* na plataforma *Drive*, pelos criadores das duas propostas, no qual deixa de funcionar ou o não permite o acesso. Sendo assim, foram analisadas somente 6 propostas, nas quais foram produzidas por 17 acadêmicos que se dividiram em grupos.

Outro fator a ser notado, é que dos 21 alunos matriculados, 17 optaram por desenvolver a atividade em grupos, o que supõe que os dois projetos que tiveram o *link* corrompido, podem ter sido elaborados pelos 4 acadêmicos que também podem ter feito a proposta em duplas.

Segue abaixo o quadro com os nomes fictícios que foram escolhidos por questão de segurança e prevenção das identidades dos autores, representando os acadêmicos que estavam matriculados na disciplina de Gestão Escolar do segundo semestre de 2023, e que realizaram a atividade do módulo 2 do curso Pedagogia Decolonial, juntamente com o nome dos títulos das propostas dos projetos decoloniais desenvolvidos pelos mesmos, e os autores os seus dois projetos que tiveram os *links* corrompidos sendo representados pela a letra “X”:

Quadro 2- Projetos didáticos produzidos no módulo 2 do curso

PROJETOS PROPOSTOS	
AUTORES	TÍTULOS
HELENA E TALITA	CONHECENDO-SE ATRAVÉS DA SUA ANCESTRALIDADE
ANA, EDNA E RAEI	DESCONSTRUIR PARA (RE)CONSTRUIR O FAZER EDUCATIVO
ELOISA E LUCAS	DESCONSTRUINDO NARRATIVAS PARA CONSTRUIR SABERES
KAROL, LÚCIA, SABRINA, TATIANA E VANESSA	LITERATURA AFRICANA: DESTILANDO SABERES NA ESCOLA
ALANA, JOÃO E JULIANA	MULTIMODALIDADE NA LUTA ANTIRRACISTA NAS PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA DECOLONIAL
CLAUDIA E SANDRA	POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E O GENOCÍDIO NA DITADURA MILITAR
X	X
X	X

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Dos 6 projetos analisados, 2 projetos não cumpriram todas as etapas, sendo eles: *Desconstruindo Narrativas para Construir Saberes* e *Literatura Africana: destilando saberes na escola*. As duas propostas faltam abordar sobre os recursos digitais que podem auxiliar os professores e alunos na elaboração das atividades avaliativas (Quadro 1), solicitadas do módulo 2. Como podemos observar pelos seus títulos, as temáticas que os autores apresentam já nos demonstra a preocupação dos mesmos em prezar pela a valorização de saberes e culturas marginalizadas fazendo uma crítica às estruturas coloniais, conforme é pedido no roteiro da atividade do módulo do curso.

Esse olhar crítico trazido pelos (futuros) professores, nos mostra como é importante para o (futuro) professor buscar atualizar as suas práticas pedagógicas a partir da sociedade em que ele vive, enraizada pelos padrões eurocêntricos. Através dessas propostas de projetos didáticos, a educação ganha em seus aspectos sociais e culturais priorizando a justiça histórica e epistêmica.

Para darmos continuidade as análises de dados a seguir, é importante retomarmos o seguinte questionamento que orienta a nossa pesquisa: Como as propostas didáticas produzidas a partir do curso Pensamento Decolonial: giros interculturais no fazer educativo,

disponibilizadas no Portal Inter@ge Professor, podem oportunizar uma educação na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa? A partir disso, visamos como objetivo geral analisar como os multiletramentos, formação de professores e os estudos decoloniais no ensino de língua portuguesa estão presentes no curso Pedagogia Decolonial: giros interculturais no fazer educativo, do Portal Inter@ge Professor. Como específicos: a)indicar quantas e quais são as propostas didáticas, na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa produzidas no curso; b) investigar se e como as propostas didáticas, na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa, podem colaborar para uma educação na formação de professores para uma educação antirracista e menos opressora; c)discutir como os autores das propostas didáticas valoram a decolonialidade e os multiletramentos no ensino de língua portuguesa.

5. CURSO PEDAGOGIA DECOLONIAL: GIROS INTERCULTURAIS NO FAZER EDUCATIVO

A análise de dados deste trabalho será baseada através da Análise de Conteúdo apresentada pela professora Laurence Bardin, que determina que o material coletado deve seguir as seguintes fases: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados, (BARDIN, 2011). Para essa análise acadêmica, tivemos como base o estudo dos projetos didáticos decoloniais disponibilizados na plataforma digital Portal Inter@ge Professor, busca compreender como as práticas pedagógicas decoloniais estão presentes na formação dos (futuros) professores de língua portuguesa, e como os multiletramentos podem agregar nos seus ensinos dentro e fora da sala de aula.

Sendo assim, nosso objetivo por meio da análise é identificar como as propostas didáticas decoloniais, disponibilizadas no Portal Inter@ge Professor, podem colaborar no ensino de língua portuguesa e na formação de professores para uma educação antirracista e menos opressora. Buscamos também compreender como os autores das propostas didáticas valoram a decolonialidade e os multiletramentos no ensino de língua portuguesa.

Neste capítulo, está detalhado e organizado o processo de análise e geração dos dados, visando esclarecer e contribuir como estes podem auxiliar nas práticas pedagógicas de (futuros) professores de língua portuguesa na perspectiva da decolonialidade. Vale ressaltar que a análise se desenvolveu a partir da leitura das propostas didáticas dos projetos elaborados pelo 9º período do curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, Inglês e Literaturas da disciplina de Estágio em Gestão Escolar do segundo semestre do ano 2023 da UEMA-Campus Balsas, com a ministração da Prof. Dra. Ana Patrícia Sá Martins.

E como disponibilidade e fonte desse material de estudo, tivemos como apoio o Portal Inter@ge Professor, e no curso disponibilizado e analisado Pedagogia Decolonial: giros interculturais no fazer educativo. As propostas cedidas para este estudo foram por meio das ferramentas digitais como o próprio portal e o Google Drive.

5.1 -Educação Decolonial no ensino de Língua Portuguesa

Nesse subtópico apresentamos o resultado das nossas análises acerca dos elementos selecionados na fase de Tratamento dos Resultados, segundo Bardin (2010). Para investigarmos se e com as propostas didáticas, na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa, podem colaborar para uma educação na formação de professores para uma

educação antirracista, equitativa e menos opressora, selecionamos dentre os elementos estruturais que são solicitadas na estrutura da produção da proposta (Quadro 1), os elementos Problemáticas sociais e os Objetivos. Pois entendemos que o olhar de empatia desses 17 (futuros) professores, que estão divididos em 6 grupos, em analisar e identificar a problemática social, nos revela os seus posicionamentos em relação ao cenário em que eles atuam ou pretendem atuar.

Para tanto, foram organizados 6 quadros, que mostram os títulos das propostas projetos didáticos decoloniais, suas problemáticas e os objetivos das propostas dos projetos didáticos decoloniais (PPD), nos quais as temáticas abordam sobre a formação de professores, práticas racistas presentes no ambiente escolar e o ensino das literaturas africanas e indígenas.

Quadro 3- PPD 1

PROJETO- CONHECENDO-SE ATRAVÉS DA SUA ANCESTRALIDADE	
PROBLEMÁTICA SOCIAL	OBJETIVOS
APAGAMENTO IDENTITÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> PROMOVER A REFLEXÃO E PROPORCIONAR AO ALUNO A CONHECER A SUA ANCESTRALIDADE, CULTURA E HISTÓRIA.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na proposta acima, as autoras apresentam como problemática social do projeto a questão do apagamento identitário. Em suas falas durante a apresentação do minicurso, elas nos trazem a reflexão de que nós (futuros) professores e alunos não conhecemos nossas identidades, culturas e as raízes genealógicas que nos formaram humanamente e socialmente. Como objetivo geral, as autoras afirmam que o (futuro) professor ao desenvolver essa proposta em sala, faz com que o aluno possa reconhecer acerca da formação da sua etnia, raça e identidade.

A problemática social apresentada pelas autoras sobre o apagamento identitário, está relacionada aos discursos e os reflexos frutos da colonialidade que ainda são predominantes nas escolas, através da falta de reconhecimento e respeito sobre as etnias, culturas, signos e ancestralidades que construíram e constroem os alunos.

Visto que a escola é um espaço multicultural e fonte de conhecimento, ela ainda duela entre o verdadeiro ensino e a reprodução das práticas discriminatórias ofertadas pela sociedade dominante que segue os padrões europeus, na qual, segundo Veiga (2022, p. 87), a escola é brasileira fundada. E quando a formação identitária dos alunos é contada apenas sobre o olhar

do colonizador, o que ainda é presente nos livros didáticos, ela está sendo ignorada, o que resulta no seu apagamento, Dutra et al. (2019).

Esse apagamento também tem suas raízes ligadas a desigualdade social, a pouca oferta de recursos às escolas públicas, principalmente as que são localizadas em regiões mais pobres do país, e que acabam interferindo diretamente na vida dos alunos, especialmente os alunos negros, Guinier; Torres (2002).

Quando as autoras trazem como objetivo da proposta sobre proporcionar ao aluno o conhecimento da sua ancestralidade, cultura e história, elas encaixam esse objetivo na perspectiva da pedagogia ancestral, defendida por Santos (2024, p. 187) que “significa trazer os sujeitos populares no centro dos processos educativos”. Para Santos (2024, p. 188), este processo pode romper com as estruturas europeias presentes no nosso sistema escolar, quando ressaltar que:

Educação e ancestralidade trazem os sujeitos populares como agentes de sua própria cultura e história, com atividades voltadas para a emancipação, relação com o território, memórias positivas, identidades múltiplas, igualdade e diferenças se entrelaçando e possibilitando o expressar da criatividade, pensamento crítico, do fazer comunitário, da memória, das narrativas populares e ancestrais, quer dizer, de práticas que educam e, portanto, podem constituir uma pedagogia ancestral.

Esse pensamento é defendido também pela professora Vera Candau (2008, p. 26) quando afirma que ao despertarmos em nossos alunos a reflexão e o desejo de se reconhecerem e se aprofundarem sobre suas formações culturais e étnicas, estamos também a socialização em sala de aula, através do compartilhamento dos relatos sobre as descobertas de suas formações identitárias. A autora ainda ressalta que esta é uma prática que deve ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolarização, para que os alunos cresçam sabendo respeitar as diferentes características dos ambientes sociais em que eles frequentam.

Sendo assim, entendemos que as autoras deste projeto didático compreendem sobre como a colonialidade ainda está presente na educação, e como ela ainda é repassada, seja pela falta de conhecimento do próprio professor, que durante a sua formação pessoal e profissional, não obteve o reconhecimento sobre a formação da sua cultura, identidade e ancestralidade, e que por esse motivo não sabe como repassar essa fonte aos seus alunos, ou pelo seu pensamento que ainda é influenciado pelos padrões racistas, ofuscada pela visão da sociedade colonizadora.

Na proposta 2 a seguir, verificamos que a problemática é semelhante a que foi discutida anteriormente, pois discute sobre o processo de invisibilização dos alunos não brancos, que resulta também nos seus apagamentos identitários:

Quadro 4- PPD 2

PROJETO- MULTIMODALIDADE NA LUTA ANTIRRACISTA NAS PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA DECOLONIAL	
PROBLEMÁTICA SOCIAL	OBJETIVOS
DAR VOZ AOS ALUNOS NÃO BRANCOS QUE PASSAM PELO PROCESSO DE INVISIBILIZAÇÃO NAS ESCOLAS	<ul style="list-style-type: none"> FAZER COM QUE OS ALUNOS CONHEÇAM SOBRE O QUE É RACISMO E SUAS NUANCES; INCENTIVAR OS ALUNOS A FALAREM O QUE JÁ CONHECEM SOBRE O RACISMO;

Fonte: Elaborada pelas autoras

Nesta proposta de projeto didático decolonial, os autores trazem como problemática social a invisibilização dos alunos não brancos dentro do ambiente escolar, e apresenta como objetivos a importância de nós (futuros) professores em debatermos sobre o racismo e suas nuances, partindo do conhecimento e escuta sobre as experiências vivenciadas pelos alunos.

Para Moreira e Candau (2003, p. 161) a escola é um ambiente que sempre teve dificuldade em lidar com as diferentes etnias e culturas, e por esse motivo o silenciamento acaba gerando a invisibilização dos alunos não brancos, tornando-se uma prática confortável nutrida pelos traços que vêm dos discursos racistas.

Silva (2015, p. 121), aponta que o silenciamento e a invisibilização são dimensões que fazem parte do processo de indigenciação, que é uma forma de discurso que diferencia e ressignifica os sujeitos de acordo com a sua conduta e representatividade social, gerando assim a exclusão social. Com isso, na dimensão da invisibilização, existem três tipos de sujeitos: sujeito inconveniente; sujeito ignorado e o sujeito não sujeito.

O sujeito inconveniente é aquele que é ignorado e excluído pela sociedade por conta da sua raça, gênero, condição social ou cultura, vistos como um problema. Na escola, os alunos que são invisibilizados podem ser considerados como sujeitos inconvenientes, pois acabam sendo silenciados quando buscam pelo o reconhecimento das suas identidades que não são reconhecidas pelas normas hegemônicas, sendo tratados com indiferença, na qual reforça a exclusão, tornando-se o sujeito ignorado, Silva (2015, p. 122).

Candau (2003, p. 17), expõe que a nossa formação histórica é enraizada pela a exclusão do que a sociedade homogênea considera como diferente, quando aborda que:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido o debate multicultural na América Latina no coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemonic (grifos da autora).

Além do sujeito inconveniente e o sujeito ignorado, temos o não sujeito, que de acordo com Silva (2015, p.122) o “não-sujeito é uma contradição ou negação do sujeito constituído em seu caráter funcional, é um sujeito sempre em constante transição com o não-sujeito”. Podemos compará-los aos alunos que o ambiente escolar, com suas narrativas eurocêntricas, tenta silenciá-los, sem procurar reconhecer suas identidades.

Sobre o silenciamento, a segunda dimensão da indigenciação, é ligada aos discursos eurocêntricos que atuam silenciando o outro sujeito, Silva (2015, p. 120) afirma que “os discursos tomam o ser como objeto-outro e constitui-lhe um aspecto ontológico definido, convencionalizado e padrão, aproximando-o do sujeito de um discurso e não como sujeito que discursa”.

A citação nos aponta que os discursos estão relacionados ao sistema de poder, onde o outro pode ser tratado como um objeto por aquele que tem mais controle dentro da sociedade ou em alguma instituição. Em outras palavras, o sujeito não possui lugar de fala, e os discursos que são proferidos sobre ele partem de que está no comando. No ambiente escolar, este sujeito representa aqueles alunos plurais que ainda são silenciados pela a educação tradicional, homogênea e eurocêntrica.

Percebemos então, que a ideia dos autores se encaixa no ensino da pedagogia decolonial, nos mostrando em seus objetivos que é necessário rompermos com esse padrão educacional, onde devemos tratar sobre o racismo de forma direta, clara e objetiva. Proporcionando aos alunos um lugar onde ele possa ser acolhido, reconhecido e se tornar o protagonista do seu próprio discurso, compartilhando suas vivências, que infelizmente são marcadas pelo racismo.

Quadro 5- PPD 3

PROJETO- DESCONSTRUIR PARA (RE)CONSTRUIR O FAZER EDUCATIVO	
PROBLEMÁTICA SOCIAL	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • FALTA DE CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA LIDAREM COM QUESTÕES RACIAS; • O RACISMO SÓ É ABORDADO NAS ESCOLAS QUANDO HÁ ALGUMA DATA COMEMORATIVA OU UM FATO MARCANTE; 	<ul style="list-style-type: none"> • TRAZER REPRESENTATIVIDADE DA ETNIA NEGRA PARA OS ALUNOS APRENDEREM A VALORIZAR E A RESPEITAR A DIVERSIDADE, PROMOVENDO A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JÚSTA E IGUALITÁRIA;

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na proposta acima, os autores abordam sobre a falta de capacitação do professor para lidar com as questões étnicas raciais, e que o racismo só é abordado nas escolas em datas comemorativas ou quando um aluno sofre com as práticas racistas dos demais colegas, instituição, professores ou funcionários.

A dificuldade dos professores em debater sobre as relações étnico-raciais em sala de aula faz parte da estrutura social brasileira, assim como afirma Guimarães (2009, p. 26) ao falar sobre o racismo no Brasil ainda ser um assunto problemático, pois os brasileiros se sentem em uma sociedade totalmente democrática e civilizada, incapaz de cometer esse erro. Essa atitude acaba se refletindo nas escolas, nas quais foram fundadas em um país que é marcado pelo o período da escravidão, e nos alerta, também, sobre a importância de discutirmos sobre a ocultação da discriminação racial dentro do ambiente, no qual acaba silenciando ainda mais os alunos não brancos, podendo se tonar um dos motivos para a evasão ou repetência dos mesmos.

A respeito, Munanga (2005, p. 17), assegura que:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

O argumento de Munanga (2005), se confirma nos dados da pesquisa realizada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e Projeto Seta, desempenhada pela (IPEC) - Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica, disponibilizada pelo site no dia 08 de agosto de 2023, através do levantamento sobre casos de preconceito racial, em uma entrevista feita com mais de 2 mil pessoas em todas as regiões do país, nos revelou que cerca de 38% dos entrevistados pelo O Jornal da Globo, relataram que já sofreram racismo dentro do ambiente escolar. Esta,

reafirma os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), disponibilizada pelo site no dia 22 de março de 2024, onde consta que cerca de 71,6% dos jovens com faixa etária de 14 a 29 anos que evadiram do ambiente escolar eram pretos ou pardos.

Esses dados nos mostram a escassez sobre o esclarecimento, compartilhamento e compreensão de como a escola e os professores abordam sobre a diversidade racial, cultural e gênero que estão e sempre estiveram presentes na nossa sociedade, que acabam resultando nas práticas racistas na escola, perpetuando a existência de traços estruturais de discriminação.

Almeida (2018, p. 25 e 26), divide o racismo em três concepções, sendo elas: a individualista, a institucional e a estrutural. A individualista, se refere a prática racista, individualista e frágil realizada por um indivíduo que não possui atributo técnico ou científico e que não conhece os efeitos reais desta prática na sociedade. Já a concepção institucional, ela não se resume apenas nos comportamentos individuais, mas em como é o funcionamento das instituições, que optam por dar privilégios ou não a partir da raça. Por fim, a concepção estrutural, que está relacionada ao domínio baseado na raça, “que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder”. Essa afirmação se completa com o que traz Catherine Walsh (2009), quando ressalta que o sistema social em que vivemos e que respinga nas escolas, é um sistema excludente que busca dar privilégios a uns mais que aos outros.

O professor Silvio Luiz de Almeida (2018) ainda reforça que:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões –piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas, (grifos do autor).

Com a citação de Almeida (2018), podemos notar a preocupação dos autores deste projeto didático em trazerem nos seus objetivos a necessidade da busca e urgência pela mudança em desenvolvermos nas nossas escolas a reflexão sobre o que é racismo e como

combater, através dessas práticas que vamos contribuir com a formação dos alunos para uma consciência crítica e respeitosa. Munanga (2005), reforça que a mudança dessas práticas, primeiramente, deve ocorrer com a desconstrução dos saberes dos professores que estão enraizados pelo racismo estrutural, como forma de superá-lo.

Portanto, através das problemáticas e objetivos citados acima pelos autores, podemos ressaltar o quanto é importante o processo de formação docente, e como ainda é precário o investimento e incentivo público no fomento à pesquisa, leitura, debates, palestras e cursos, nessa formação inicial e continuada, orientada sob a perspectiva decolonial. Com a formação adequada, o docente saberá refletir e reconstruir sobre os seus saberes, para que possa intervir de maneira adequada, prevenir e coibir quaisquer manifestações racistas, explícitas ou implícitas, no ambiente escolar.

Na proposta abaixo, os autores refletem sobre como o racismo ainda é presente no ambiente escolar e como ele contribui para o aumento do preconceito com os grupos minoritários:

Quadro 6- PPD 4

PROJETO- DESCONSTRUINDO NARRATIVAS PARA CONSTRUIR SABERES	
PROBLEMÁTICA SOCIAL	OBJETIVOS
CONTINUIDADE DE NARRATIVAS EUROCÉNTRICAS NA EDUCAÇÃO E VISÕES NEGATIVAS DE GRUPOS MINORITÁRIOS O QUAL CONTRIBUI PARA AÇÕES DE ESTEREÓTIPOS, PRECONCEITOS E DESIGUALDADE.	• DESENVOLVER UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NOS ESTUDANTES, PROMOVENDO A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS RACIAIS E EUROCENTRISMO, E INCENTIVANDO A VALORIZAÇÃO DAS DIVERSAS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS PRESENTES NA SOCIEDADE;

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na proposta do Quadro 4, os autores trazem como problemática social do projeto a continuidade das narrativas eurocêntricas que ainda estão presentes em nossas escolas, nas quais acabam contribuindo para a perpetuação do preconceito e da desigualdade. Segundo os autores, essas narrativas devem ser desconstruídas com urgência, para que possamos, assim, contribuir para uma formação crítica e consciente dos estudantes.

Para Veiga (2022), essa continuidade das narrativas eurocêntricas se dá por motivo de que a estrutura do sistema educacional, na América Latina, é influenciada pelo colonialismo, onde buscava elevar as “raças inferiores” ao que é considerado um exemplo a ser seguido e

valorizado que são os padrões europeus. Ou seja, esse desejo por imitar os europeus acabou inferiorizando, subalternizado, e silenciando outros grupos minoritários como os indígenas e os negros, que sofrem desde o processo de colonização.

Além dos indígenas e negros, que são menosprezados pelos seus traços físicos e fenótipos e sofrem com o preconceito racial, outros grupos minoritários também passam preconceito devido a estrutura de poder, como as mulheres, idosos, nordestinos e pessoas com deficiência. Martins & Munhoz (2007, p. 20.), apontam que:

As diferenças presentes na escola deveriam ser aproveitadas como oportunidade de transformação de idéias preconcebidas e vistas como “verdades absolutas”. Porém, o que se observa é a rigidez de pensamentos e posturas, o que nos impossibilita de encontrarmos saídas para os preconceitos raciais. Dessa forma, a escola se mostra, na maioria das vezes, como um espaço de reprodução do racismo e, raras vezes, de inovação da valorização da diversidade, (grifos dos autores).

Sendo assim, cabe ao professor estar preparado para desenvolver esta temática em sala de aula, e saber lidar e intervir com possíveis conflitos que podem contribuir para o aumento da discriminação racial e do preconceito, para que haja a construção e contribuição do conhecimento e respeito entre os diferentes grupos raciais presentes na escola.

Para que a escola se torne um espaço de valorização da diversidade étnico-racial, é necessário que haja investimento e incentivo público na formação inicial e continuada dos professores, no fomento à pesquisa, leitura, debates, palestras e cursos acerca deste tema. Além disso, a escola deve se tornar um espaço de acolhimento, conhecimento e respeito dos diferentes alunos e trabalhadores que fazem parte do ambiente. Para os autores do projeto, através da exploração de obras literárias afro, podemos desconstruir os estereótipos que ainda estão presentes e retorcem as identidades do povo negro nas literaturas colonizadoras.

Dessa forma, reconhecemos que os autores são conscientes sobre a estrutura colonizadora que ainda afeta nossas escolas. Ao refletirem e proporem sobre a importância de nós (futuros) professores em sempre desconstruirmos, e destruirmos, nossos saberes eurocêntricos para adquirirmos novos saberes multiculturais, estaremos no caminho correto onde todo conhecimento repassado aos nossos alunos será válido, pois será capaz de transformar a realidade dos sujeitos que ali fazem parte, através do respeito à sua identidade individual e cultural, assim como ressalta o educador Paulo Freire (2006, p. 41-2).

Na proposta a seguir, temos uma continuidade sobre como o (futuro) professor pode desenvolver em sala de aula a literatura africana, que faz parte de um dos grupos minoritários que ainda sofrem por invisibilização e preconceito racial pelas classes dominantes.

Quadro 7- PPD 5

PROJETO- LITERATURA AFRICANA: DESTILANDO SABERES NA ESCOLA	
PROBLEMÁTICA SOCIAL	OBJETIVOS
APRESENTAR A LITERATURA AFRICANA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA, VISANDO GERIR CONHECIMENTO E REPRESENTATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> FAZER COM QUE OS ALUNOS TENHAM FAMILIARIDADE COM AS INFLUÊNCIAS DESTA CULTURA NA LITERATURA;

Fonte: Elaborada pelas autoras

Nesta proposta de projeto didático decolonial, os autores apresentam como problemática social a relevância em desenvolvermos sobre a literatura africana em sala e aula para que o aluno possa se familiarizar e reconhecer suas influências na cultura da nossa sociedade.

A literatura africana teve início no século XV, através dos navegantes portugueses que exploravam novas terras em busca de recursos naturais para o mantimento dos seus países de origem. Ao chegarem, invadirem, a África, os negros passaram a serem escravizados pelos europeus, sendo impostos a todos os tipos de trabalho, assim como o tráfico negreiro.

Munanga (2005, p. 175), afirma que:

É relevante não perder de vista que a África foi marcada por vários séculos de opressão, presenciando gerações de exploradores, de traficantes de africanos escravizados, de missionários, que acabaram por fixar uma imagem hostil dos trópicos, cheios de forças naturais adversas ao colonizador europeu e de homens ditos indolentes.

Essa imagem hóstil na qual os africanos são representados, ainda é presente nos livros didáticos, Oriá (1996, p. 160) aborda que o negro quase não aparece e que, quando aparece, é representado de forma marginalizada, subalterna, com referência ligada somente à escravidão, mas não ao homem que antes era livre e que teve que lutar pela sua liberdade e direitos.

Para Moreira e Candau (2008, p. 86) ser negro é uma forma de respeito e valorização, pois traz consigo a história de uma civilização que passou e passa por um processo de luta sendo motivo para orgulho e não de vergonha ou estímulo para o racismo. Podemos perceber,

então, que as autoras ao proporem o ensino da literatura africana em sala de aula, como apresentam no objetivo da proposta, busca permitir aos alunos a conhcerem sobre as misturas culturais, miscigenação, formação dos povos para que eles possam também reconhecerem sobre suas identidades e se sintam representados, intervindo assim no preconceito racial.

Por essa razão, a escola deve ser um ambiente que conscientize, acolha, forneça e apoie os alunos a construírem um pensamento crítico, respeitador na busca pela a sua cidadania, se tornando um espaço que engloba toda a diversidade. Assim como diz Gadotti (1992, p. 23) “para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada”.

Dando continuidade ao ensino das literaturas, na proposta a seguir os autores trazem sobre como o ensino da literatura indígena pode gerar representatividade e conhecimento aos alunos:

Quadro 8- PPD 6

PROJETO- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E O GENOCÍDIO NA DITADURA MILITAR	
PROBLEMÁTICA SOCIAL	OBJETIVOS
<p>A FALTA DE OPORTUNIDADE DE FALA DOS EDUCANDOS, OU SEJA, DELES COMO PROTAGONISTAS EM SALA DE AULA COMO SERES QUE PENSAM, REFLETEM, TEM OPNIÓES DIVERGENTES. A SALA DE AULA NECESSITA PROPORCIONAR ESSES MOMENTOS DE DISCUSSÃO, RODA DE CONVERSA, DA SALA DE AULA INVERTIDA, ONDE O ALUNO TAMBÉM PODE CONTRIBUIR PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM.</p>	<p>• OPORTUNIZAR OS ALUNOS CONHECEREM A HISTÓRIA E CULTURA INDIGENA E ESCRITORES INDÍGENAS.</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O quadro acima apresenta como problemática social, proposta pelas autoras, a falta de protagonismo dos alunos em sala de aula, e o receio em impor suas opiniões por acharem que são diferentes, erradas e que não convém com as falas dos demais colegas e professores. Já nos objetivos, as autoras trazem o ensino de literatura indígena, tendo como o intuito dar oportunidade aos alunos conhcerem sobre seus escritores, histórias, influências e culturas.

Para as (futuras) professoras desta proposta de projeto didático decolonial, este projeto “pretende dar voz aos meus alunos por meio de práticas educacionais que estão abertas para o pensamento do outro, que busca pelo direito à diferença, a desconstruir padrões impostos pela sociedade, através do conhecimento dos povos nativos, sua história, lutas, crenças, cultura.”

A luta pelo reconhecimento e ensino da literatura indígena é devido ao resquício do século XVI, onde a busca pela escrita correta e bela teria que ser igual aos padrões europeus. Esta imposição fez com que as vozes literárias dos indígenas fossem reprimidas e extintas. Um dos exemplos que podemos citar é com a catequização e a proibição do uso da língua tupi, após a imposição da língua portuguesa durante o reinado de D. José I, em 1759, Cúrcio (2019, p. 30).

Mesmo com as mudanças educacionais que ocorreram durante o século XX, as escolas ainda recebiam influências literárias dos cânones europeus, principalmente da literatura portuguesa, onde o ensino era repassado somente para os homens de classe alta da sociedade e seguindo os padrões tradicionais que eram voltados aos estudos dos períodos literários, à biografia dos autores e ao apego pela gramática que era retratada nos textos literários, Cúrcio (2019, p. 32).

Essa padronização europeia se estendeu aos livros didáticos que são distribuídos nas escolas, “onde omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros” (Silva, 2005, p. 23), se tornando um instrumento educacional que auxilia na perpetuação dos preconceitos e estereótipos, Oriá (1996, p. 156).

José Ricardo Oriá, (1996, p. 156), ainda afirma que:

Assim, o livro didático atua como difusor de preconceitos. O índio é visto como 'selvagem', desconhecendo o 'progresso', 'nu e enfeitado com cocares'; a mulher é valorizada enquanto mãe, doméstica, ou bordadeira, costureira, babá. Igualmente o caboclo brasileiro é desvalorizado, qualificado de 'caipira' pejorativamente. Isso ocorre com muitos movimentos sindicais ou políticos onde o trabalhador comum, por não conhecer o 'jargão' dos 'chefes', é visto como 'massa atrasada', (grifos do autor).

Esse pensamento de Oriá (1996), se reafirma sobre como é o ensino da literatura e culturas indígenas, que em sua grande maioria, só se fazem presentes nas escolas em datas comemorativas, como o dia do Índio, criado pelo Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, em 19 de abril de 1940. Vale lembrar que o termo “índio”, foi implementado durante o processo de colonização do Brasil, quando os portugueses acreditavam ter chegado à Índia.

Segundo o escritor indígena Graúna, a partir das ideias de Munduruku, ressalta que a literatura indígena ainda é pouco estudada em seu aspecto contemporâneo, particularmente em seus aspectos fronteiriços" (GRAÚNA, s/d, p. 2-3). Portanto é nítido a preocupação das autoras em propor o ensino da literatura indígena como forma de reconhecimento e representação das culturas, e línguas de cada escritor e sua tribo, sendo vista não só como um simples texto, mas como uma fonte profunda de conhecimento. Entendendo, também, que a escola é um ambiente diverso e formador de indivíduos, que necessitam do acolhimento e desenvolvimento desta literatura para a construção dos saberes, valorização e reprodução das culturas, possibilitando, assim, um ambiente onde os alunos possam se sentirem seguros em compartilhar os conhecimentos adquiridos sobre a literatura e as suas experiências de vida.

Ao destacarem o ensino da literatura indígena, assim como também a proposta de ensino da literatura africana abordada na PPD 5, os autores das duas propostas se vinculam e reforçam a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que foi criada com o intuito de estabelecer o ensino obrigatório da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

A Lei pode ser interpretada como uma iniciativa que se alinha aos princípios da decolonialidade, mesmo assim é possível notar-se que ainda há poucos projetos didáticos voltados ao desenvolvimento destas disciplinas nas escolas, por isso a preocupação dos autores dos projetos em desenvolver e propor metodologias em como essas literaturas podem ser debatidas em sala de aula, permitindo ir além de como elas são desenvolvidas atualmente, sendo lembradas somente em datas comemorativas do mês, como o da Consciência Negra ou o Dia dos Povos Indígenas.

Podemos perceber, então, que os autores anseiam em seus projetos proporcionar uma (re)construção social da sala de aula, para que seja um espaço acolhedor e impulsionador, onde todos os estudantes, sejam eles negros, indígenas ou brancos, tenham o seu direito de conhecer sobre as literaturas, para que possam refletir, ouvir, falar, sonhar, realizar e representar através de suas vozes outras vozes que forma silenciadas. Para que assim, como diz a citação de bell Hooks (2003), nós (futuros) professores possamos fazermos da educação uma prática social ativa, humanizada e antirracista.

5.2 Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa

No presente subtópico, apresentamos os nossos resultados a partir dos elementos gêneros textuais e discursivos, recursos digitais e meio de circulação social, apontados pelos autores dos projetos pedagógicos didáticos decoloniais em consonância com a apropriação dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa, que estão organizadas em 6 quadros que representam cada um dos projetos, individualmente.

Do Quadros 9 ao Quadro 14, apresentamos, novamente, os títulos dos projetos didáticos e os seus gêneros textuais e discursivos que foram escolhidos pelos seus autores.

Para discutirmos sobre os gêneros textuais, elencados ao longo das propostas, devemos entender que os gêneros foram implementados no processo de ensino através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, que consiste num documento de orientação sobre como deve ser interpretada a variedade de textos, orais ou escritos, por meio da realidade e da visão de mundo.

Para Bakhtin, os gêneros textuais são infinitos e diversos, pois em meio às atividades humanas “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vão diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”, Bakhtin (1997, p. 279).

Com base nessa explicação, verificamos que o (futuro) professor ao escolher um determinado gênero textual para trabalhar em sala de aula, ele contribui para a construção do conhecimento dos alunos sobre esses diferentes tipos de textos que estão presentes na sociedade, para que os mesmos possam assimilar e compreender para além do que se é dito ou escrito na escola. Sendo assim:

Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência. (BRASIL, 2012, p. 26)

Mediante o ensino baseado nos gêneros textuais, os alunos sabem produzir e diferenciar os tipos de textos, como receitas, entrevistas, diários, currículos, cartas, mensagens de textos pelo celular ou computador, entre outros, que possibilita a sua participação nas várias práticas multiletradas, Rojo, (2009, p.107). Ou seja, a vida dos alunos é movida por meio da leitura e escrita, sendo uma prática de letramento, como afirmam Barton; Lee (2015 p. 40):

Em outros domínios da vida, também existem práticas sociais identificáveis em que o letramento é imprescindível. No domínio da educação, por exemplo, atividades como fazer um trabalho escolar ou preparar uma apresentação envolvem uma ampla gama de práticas de letramento. De igual modo, na esfera do trabalho, não importa se é um médico ou um atendente de algum serviço de atendimento ao cliente, o dia de trabalho da maioria das pessoas implica o uso de leitura e escrita.

Com o avanço das tecnologias, temos também os gêneros digitais e multimodais, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) surgiram para auxiliar e inovar as práticas de ensino. Esse novo gênero se complementa com o que os alunos têm acesso e usam diariamente, que são os aplicativos para aparelhos celulares, como o Instagram e Whatsapp, que facilita a comunicação por troca de mensagens.

Portanto, a inclusão dos gêneros textuais e discursivos no ensino, associada às práticas de multiletramentos, torna-se uma ferramenta essencial para preparar os alunos para as demandas da vida contemporânea.

Com base nisso, apresentamos os gêneros textuais e discursivos, que seguem a estrutura solicitada para o desenvolvimento do projeto, onde foram elencados pelas 6 equipes dos projetos decoloniais. No quadro abaixo, temos o gênero árvore genealógica e o gênero relato:

Quadro 9- Gêneros textuais árvore genealógica e relato

PROJETO	
TÍTULO	GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS
CONHECENDO-SE ATRAVÉS DA SUA ANCESTRALIDADE	ÁRVORE GENEALÓGICA RELATO

Fonte: Elaborada pelas autoras.

As autoras da PPD 1- *Conhecendo-se Através da Sua Ancestralidade*, escolheram os gêneros árvore genealógica e relato pessoal. A árvore étnica genealógica foi como proposta da atividade do projeto, onde o aluno, com a orientação do professor, montaria uma árvore em relação a formação da sua ancestralidade e etnia.

A árvore genealógica, pode ser identificada como um gênero textual, e se trata-se de uma representação visual da formação da origem familiar de uma pessoa, de forma organizada. As autoras ao cogitar esta atividade, promovem que cada aluno possa compreender sobre a sua identidade familiar, cultural e histórica, promovendo a valorização da pluralidade cultural, Manique & Proença (1994, p. 24).

Além disso, a construção da árvore se relaciona aos multiletramentos, pois se adapta aos diferentes modos de linguagem e perspectivas culturais no processo de ensino-aprendizagem. Pois através do uso de imagens, ferramentas de softwares e design, aplicativos ou plataformas

digitais os alunos estão praticando o letramento digital, que vão além das práticas de leitura e escrita, “abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” Rojo (2013, p. 8). Já o gênero relato, é a “[...] escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se tivesse contado para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida por meio do conhecimento de si,” Souza (2005, p.53).

As autoras escolheram o relato, como forma de feedback para o professor sobre as experiências dos alunos em construírem suas árvores étnicas genealógicas, além de ser forma de avaliação. Essa prática estimula o autoconhecimento dos alunos e a compreensão sobre a formação de suas origens.

Sendo assim, podemos notar que as autoras apresentam uma proposta pedagógica com a perspectiva decolonial, pois buscam promover e valorizar a pluralidade cultural, através do reconhecimento da ancestralidade e por meio do uso de multiletramentos para romper com abordagens tradicionais na educação, que são baseadas exclusivamente na escrita alfabetica.

Na proposta a seguir, percebemos que a escolha do gênero relato se repete, mas os autores da PP2, solicitam que este deve ser narrado no formato de *storytelling*:

Quadro 10- Gêneros textuais / discursivos relato e *storytelling*

PROJETO	
TÍTULO	GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS
MULTIMODALIDADE NA LUTA ANTIRRACISTA NAS PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA DECOLONIAL	RELATO STORYTELLING

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os autores da PPD 2- *Multimodalidade na Luta Antirracista nas Perspectivas da Pedagogia Decolonial*, escolheram os gêneros relato e *storytelling*, que é um formato de podcast. Através da produção do relato, segundo os autores, os alunos podem compartilhar sobre o que eles sentem ao sofrer ou presenciar o racismo, o que pensam sobre o preconceito racial e qual a forma que eles sugerem para que possamos combatê-lo. Após a escrita do relato, os alunos, com a orientação do professor, devem transformá-lo em uma gravação no formato de áudio, para depois transformá-lo em vídeo que servirá como narração para as imagens que os alunos escolherem. A gravação é a atividade solicitada pela a equipe, e é uma das formas para avaliação dos alunos.

Para situarmos sobre a escolha deste gênero, os autores ainda trazem a citação de Marcuschi (2008), que diz que o relato é uma forma de narração dos fatos vivenciados, onde o autor pode informar, persuadir e entreter o seu leitor, através da sua criatividade, relevância e veracidade dos fatos, proporcionando assim uma interação.

Já o gênero *storytelling*, segundo a publicitária Kelly Gequelim, para o site Tumpats, é um termo em inglês que significa contar histórias (*story* = história / *telling* = contar), sendo uma modalidade de narração dos fatos que seguem um roteiro pré elaborado, o que difere de um podcast é que não há um momento de discussões ou opiniões pessoais de outros participantes.

Portanto, podemos notar que os autores do projeto se preocupam em propor metodologias que trazem uma reflexão crítica sobre o racismo, por meio da valorização das experiências individuais vivenciadas pelos os alunos, buscando através dos meios multimodais amplificar e representar as vozes que foram, e são, silenciadas.

Na PPD 3, os autores já apresentam outros gêneros textuais, discursivos, que são a biografia, entrevista e vídeo:

Quadro 11- Gêneros textuais / discursivos biografia, entrevista e vídeo

PROJETO	
TÍTULO	GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS
DESCONSTRUIR PARA (RE)CONSTRUIR O FAZER EDUCATIVO	BIOGRAFIA ENTREVISTA VÍDEO

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os autores da PPD 3- *Desconstruir para (Re)construir o Fazer Educativo*, escolheram os gêneros biografia, entrevista e vídeo. Através da biografia, que serve para descrever a história de vida de uma pessoa, os alunos vão fazer um levantamento de dados sobre a representatividade negra, que podem ser artistas, escritores e personalidades que trabalham com temáticas étnicas raciais, que eles consideram como inspirações. O gênero entrevista, seria outro meio dos alunos obterem essas informações caso consigam o contato com alguma dessas representatividades.

Segundo o site da Biblioteca Prof. Lydio Machado Bandeira de Mello (2020), a palavra biografia tem origem etimológica dos termos gregos *bios*, que significa “vida” e *graphein*, que significa “escrever”.

O site Toda Matéria (2024), é um gênero produzido pela interação entre duas pessoas, onde através dele podemos ter acesso a esclarecimentos e formarmos nossa opinião de forma crítica.

Para Medina (1990, p. 8), “[...] é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação”. Com este gênero, os alunos podem obter informações e declarações por meio de interações com outras pessoas, além de se aprofundar e coletar dados sobre algum assunto específico.

O terceiro gênero escolhido foi o vídeo, no qual é solicitado pelos autores como forma de atividade para a proposta do projeto. O vídeo é um gênero textual visual que utiliza imagens, desenhos, gráficos e cores, para transmitir a mensagem final, site Aluno Nota Dez (2024).

Os autores ao incentivarem em sua proposta que o (futuro) professor ao ajudar os alunos a pesquisarem sobre as biografias de artistas, escritores e personalidades negras que trabalham com temáticas étnico-raciais, ele promove uma ruptura com a invisibilização histórica de figuras negras na educação formal e na sociedade. Além de que ao utilizar diferentes gêneros textuais, como biografia, entrevista e vídeo, o professor permite com que os alunos possam usufruir dos multiletramentos, que são centrais na perspectiva decolonial.

Na PPD 4, os autores escolheram como gêneros textuais o documentário e o portfólio:

Quadro 12- Gêneros textuais / discursivos documentário e portfólio

PROJETO	
TÍTULO	GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS
DESCONSTRUINDO NARRATIVAS PARA CONSTRUIR SABERES	DOCUMENTÁRIO PORTFÓLIO

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os autores da proposta acima, *Desconstruindo Narrativas para Construir Saberes*, elencaram dois gêneros textuais, sendo eles: documentário e portfólio. O documentário foi escolhido para ser utilizado como forma de atividade avaliativa, no qual os alunos irão realizar de forma colaborativa para que sejam registrados os processos de reflexão e desconstrução, e conhecimento adquirido durante as análises das obras literárias afro. Para Melo (2019), o documentário é um gênero que através da subjetividade o autor, pode de forma direta opinar e expor sua opinião sobre algum ponto ou fato em que ele acredita.

O portfólio é solicitado como uma espécie de diário sobre as reflexões dos alunos durante todas as etapas do projeto, desde a leitura das obras até o momento da elaboração da atividade que é o documentário. Segundo Kish et al. (1997) este gênero ao ser desenvolvido permite com

que o estudante possa refletir e organizar seus pensamentos e ideais durante a sua participação em alguma atividade.

Entendemos, então, que os autores se preocupam em ressaltar o protagonismo dos alunos, durante o desenvolvimento do projeto e em toda sua trajetória educacional, pois através do documentário e do portfólio, permitem com que os alunos possam construir conhecimento a partir de suas próprias reflexões e experiências. Ao abordarem sobre a leitura das obras literárias afro, os autores também estão promovendo a representatividade aos alunos e valorizando as narrativas que rompem com a colonialidade no currículo escolar.

Na PPD 5, os autores ressaltam a importância em desenvolvermos a literatura africana em sala de aula, e apresentam como gênero discursivo o podcast.

Quadro 13- Gêneros textuais / discursivos podcast

PROJETO	
TÍTULO	GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS
LITERATURA AFRICANA: DESTILANDO SABERES NA ESCOLA	PODCAST

Fonte: Elaborada pelas autoras

O projeto *Literatura Africana: destilando saberes* na escola, as autoras optam pelo gênero discursivo o podcast. Nele, os alunos irão gravar um podcast individual de no máximo 5 minutos sobre as experiências adquiridas durante o aprofundamento da cultura, história, culinária e arte que fazem parte do continente africano, além das suas reflexões acerca da leitura do livro “*Eu Destilo Melanina e Mel*” da escritora africana Upile Chisala. Segundo os autores, a escolha deste livro é devido à falta de influência da cultura africana em sala de aula, sendo optado como um meio de trazer esta influência e conhecimento aos alunos, como forma de (re)construir os seus saberes.

Para o professor Nelson Junior (2023), o podcast é um gênero da comunicação digital, que permite com que o indivíduo possa produzir e reproduzir áudios de diferentes temas, e que podem servir como um instrumento de ensino e entretenimento à educação. Segundo Freire (2013, p. 237) sua principal característica se deve:

[...] a capacidade de exercício da oralidade; a transmissão de áudio por demanda; liberdade de tempo e espaço para ouvir o que se quer a qualquer momento; concessão de protagonismo aos seus produtores de conteúdo por dar voz ao aluno como ser ativo no processo de ensino e aprendizagem; estímulo ao exercício de livre expressão; promoção de conferência de ideias, opiniões e pontos de vista sobre inúmeros assuntos.

Diante disso, reconhecemos que o gênero podcast, escolhido pelos autores, enfatiza o desenvolvimento e organização dos discursos dos alunos em utilizar diferentes linguagens para a produção da atividade solicitada, relacionando assim, a pedagogia dos multiletramentos. Além de enfatizarem a (re)construção de saberes, destacando a importância de contribuir com o desenvolvimento dos alunos para uma nova compreensão e reflexão sobre a diversidade do continente africano e a sua rica literatura, se alinhado com a decolonialidade.

Na proposta apresentada a seguir, PPD 6, as autoras apresentam os gêneros textuais que podem ser adotados para o desenvolvimento da literatura indígena em sala de aula.

Quadro 14- Gêneros textuais / discursivos relato

PROJETO	
TÍTULO	GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS
POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E O GENOCÍDIO NA DITADURA MILITAR	RELATO

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O projeto *Povos Indígenas no Brasil e o Genocídio na Ditadura Militar*, o gênero textual escolhido é o relato, servindo como atividade avaliativa. Segundo as autoras, através do relato os alunos poderão escrever acerca das suas reflexões e experiências durante o projeto, e também sobre os conhecimentos que adquiriram em relação à cultura, crença, idioma, história, escritores e literatura dos povos indígenas do Brasil.

O caminho até a produção do relato, ofertado pelos autores ao professor que desenvolverá o projeto, é a abordagem do conteúdo por meio da roda de conversa, onde o aluno também pode contribuir para o seu ensino-aprendizagem. Segundo Gaskel (2002, p. 79) a roda de conversa é

[...] uma ‘esfera pública ideal’, já que se trata de ‘um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional, (grifos do autor).

Ao optarem por essa metodologia, segundo os autores, o professor irá criar um espaço acolhedor onde os alunos sentirão à vontade para partilharem conhecimento e aprenderem, se tornando um ambiente de diálogo e de escuta. Ou seja, através da escuta ativa e do reconhecimento sobre os povos nativos, abordando também sobre o genocídio ocorrido durante a ditadura militar, abordar o genocídio, o professor está adotando práticas decoloniais. Além

de que, a roda de conversa e o relato irão contribuir para o desenvolvimento dos alunos de transitar entre a oralidade e a escrita, desenvolvendo competências para a comunicação.

Seguindo os elementos (Quadro 1) que separamos para analisar que tem relação com os multiletramentos, vamos agora abordar sobre os recursos digitais, para a construção das atividades, e os meios de circulação social elencados para a divulgação.

Agora apresentamos os recursos, suportes digitais e o meio de circulação social, representados pelos Quadro 15 ao Quadro 20. Damos início com os procedimentos didáticos da PPD 1 e PPD 6, onde as autoras elencam o mesmo suporte digital, a plataforma ou aplicativo *Canva*, e os mesmos meios de circulação social, que são as redes sociais.

Quadro 15- Recursos digitais *Canva*

MULTILETRAMENTOS		
RECURSOS/ SUPORTE DIGITAIS	CIRCULAÇÃO SOCIAL	QT
CANVA	WHATSAPP, INSTAGRAM, TIK TOK, OU OUTRA REDE SOCIAL QUE O ALUNO TENHA DOMÍNIO	2

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O uso da plataforma e aplicativo, gratuitos, *Canva*, segundo as autoras da PPD 1- *Conhecendo-se Através da Sua Ancestralidade*, foi escolhido devido ao seu fácil acesso e manuseio e por ser uma ferramenta que permite o uso de imagens e figuras. Este, é disponível em formato de *site* e em formato de aplicativo para celular, disponibilizado na loja de aplicativos do aparelho, *Apple Store* ou *Play Store*.

Para a divulgação das árvores étnicas genealógicas, as autoras optaram pelas as redes sociais dos próprios alunos, e deram o exemplo dos aplicativos *Instagram* e *TikTok*, mas deixando esclarecido que o aluno poderia optar por outra rede social em que ele se sentisse mais confortável em manuseá-la. Mas essa divulgação só será realizada com a permissão dos alunos e se eles se sentirem à vontade, ao contrário a divulgação ocorrerá somente no ambiente escolar, podendo ser feita por meio do compartilhamento do podcast no grupo de *Whatsapp* dos alunos, sob a ministração do professor.

Já a proposta da PPD 6 - *Povos Indígenas no Brasil e o Genocídio na Ditadura Militar*, o *Canva* foi sugerido para a produção da atividade que consistia no relato sobre as experiências e reflexões dos alunos acerca dos povos originários. Para as autoras, a plataforma permite com que os alunos tenham acesso a uma variedade de *template*, podendo inserir também *links*, vídeos, e imagens, além dos outros recursos que o aplicativo, e plataforma oferece.

Sobre os meios de circulação social, as redes sociais foram escolhidas devido a sua ampla abrangência. Através do compartilhamento dos relatos nos aplicativos do *Instagram*, *TikTok* e *Whatsapp*, entre outros, a escola e toda a sociedade terão acesso sobre o que aconteceu com os nativos brasileiros na época da ditadura militar. Vale ressaltar que os autores solicitam que essas divulgações devem ser realizadas na conta social da escola, caso não tenha, o professor pode criar uma para a divulgação.

Werhmuller; Silveira (2013), enfatiza que:

No ambiente das redes sociais, este espaço virtual abre a oportunidade de alunos e professores interagirem entre si, trocando informações, experiências pessoais e profissionais, compartilhando conhecimentos de forma colaborativa, dinâmica, fazendo deste espaço uma extensão da sala de aula e despertando inclusive maior interesse em participar e debater temas para seu aprendizado, pois neste caso, todos estão aprendendo nesta troca de saberes.

Contudo, verificamos que as autoras das duas propostas reconhecem que os recursos digitais são um grande auxílio às redes sociais. O uso do *Canva* como recurso para a produção das atividades das propostas pedagógicas, conecta-se diretamente aos conceitos de decolonialidade e multiletramento, pois permite com que os alunos possam se expressar de forma criativa, rompendo com a linearidade tradicional do ensino. Agregado as redes sociais, que podem ser utilizadas para a divulgação das atividades realizadas pelos alunos, concede que o conhecimento adquirido dentro do ambiente escolar possa ir além dos seus muros.

O recurso sugerido pela a equipe da PPD 2, para a realização da atividade que é a gravação do podcast, é o aplicativo *CapCut*:

Quadro 16- Recursos digitais *CapCut*

MULTILETRAMENTOS	
RECURSOS/ SUPORTE DIGITAIS	CIRCULAÇÃO SOCIAL
CAP CUT	AMBIENTE ESCOLAR

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A propostas da PPD 2, os autores apresentam como recurso digital o aplicativo para celular *CapCut*. Através do relato em vídeo, que será narrado e acompanhado de imagens, os alunos terão espaço para falar o que conhecem, sentem e pensam sobre o racismo e sugerir ideias, segundo o seu ponto de vista, de como minimizar, acabar com essa prática na nossa sociedade.

Segundo os autores, os relatos narrados podem ser elaborados com base em vídeos de racismo que circulam nas redes sociais, jornais ou experiências pessoais. Notamos, ainda, que o recurso digital é válido, considerando que o aplicativo *CapCut*, no qual foi sugerido como

um exemplo de aplicativo de edição de vídeo pelos autores, é de fácil manuseio e os alunos podem ter acesso pelo aparelho celular, pela loja de aplicativos *App Store* ou *Play Store*, e utilizar a rede Wi-fi cedida pela a escola. Quanto à circulação da proposta, acreditamos que ela pode se estender além da escola, para que as vozes desses alunos ganhem mais espaço na sociedade.

Na PPD 3, *Desconstruindo para (Re)construir o Fazer Educativo*, os autores elencam como suporte digital o aplicativo e plataforma *Animaker*:

Quadro 17- Recursos digitais *Animaker*

MULTILETRAMENTOS	
RECURSOS/ SUPORTE DIGITAIS	CIRCULAÇÃO SOCIAL
ANIMAKER	AMBIENTE ESCOLAR

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O aplicativo e plataforma *Animaker* é um software de animação de vídeo gratuito que permite com que os seus usuários criem vídeos animados com os personagens e modelos pré-construídos, no qual foi sugerido como recurso para a realização da atividade avaliativa.

Através do *Animaker*, os alunos, em conjunto, irão criar um vídeo animado representando as personalidades negras escolhidas. Após a confecção do vídeo os alunos irão compartilhá-los os *links* com o máximo de pessoas conhecidas, fazendo uma espécie de feira cultural na escola.

Entendemos que os autores escolheram um recurso digital válido, visto que é gratuito e de fácil acesso com adaptação para computador ou celular, garantindo que todos os alunos possam participar da atividade, independentemente de suas habilidades tecnológicas prévias e explorarem diferentes tipos de linguagens multimodais, integrando texto, imagem, som e animação em um único produto.

Em relação a decolonialidade, a proposta do projeto faz um resgate das histórias e contribuições de figuras negras que foram e são apagadas ou marginalizadas nos currículos tradicionais de ensino.

Na PPD a seguir, os autores buscaram por reduzir os recursos e suportes digitais, como forma de melhor adaptá-lo aos alunos e escolas que possuem pouco acesso.

Quadro 18- Recursos digitais *Google Forms* e Whatsapp

MULTILETRAMENTOS	
RECURSOS/ SUPORTE DIGITAIS	CIRCULAÇÃO SOCIAL
GOOGLE FORMS WHATSAPP	YOUTUBE

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os autores da PPD 4- *Desconstruindo Narrativas para Construir Saberes*, optaram por dois recursos digitais, o *Google Forms*, que segundo os autores só será utilizado pelo professor para obter informações diretas sobre as experiências dos alunos durante a execução do projeto. Para essa finalidade o *Google Forms*, é uma excelente escolha pois o professor pode você pode criar pesquisas ou testes e receber os resultados da pesquisa de forma instantânea, Suporte Google (2024).

Da mesma forma, o aplicativo de celular *Whatsapp* foi escolhido, para por meio da criação do grupo da sala, pelo professor, os alunos podem tirar suas dúvidas com o professor e ter interações com os outros colegas sem ser no ambiente escolar. O *Whatsapp* é um aplicativo de celular que oferece suporte e segurança para o envio e recebimento de mensagens de texto, fotos, vídeos, documentos e localização, chamadas de voz e vídeo, Recursos Whatsapp (2024).

Para a circulação social das atividades solicitadas, que é a criação de um documentário e um portfólio, o aplicativo e plataforma escolhida foi o *Youtube*. Para Burgess e Green (2009), no livro “YouTube e a Revolução Digital”, descrevem o aplicativo como uma ferramenta da cultura popular participativa, tornando-se umas das maiores redes sociais do século XXI.

Entendemos que os aplicativos escolhidos pelos autores como recursos digitais são importantes para promoverem a interação entre alunos e professor, mas sentimos falta de outros recursos ou suportes para auxiliar os alunos a desenvolverem as atividades solicitadas pela equipe, como por exemplo ferramentas como aplicativos de gravação e edição de vídeo, para o documentário (*CapCut* ou *Canva*) ou aplicativos de anotações digitais, para o portfólio, (Evernote ou *Google Keep*) que poderiam facilitar o processo criativo e organizacional, permitindo que os alunos se aprofundar mais nas tarefas propostas.

Quanto ao meio de circulação, a plataforma escolhida é excelente, pois permite com que os alunos possam divulgar as atividades para além da escola. Sendo assim, concluímos que as ferramentas sugeridas digitais são eficazes e estão alinhadas aos princípios da decolonialidade por procurar valorizar as vozes e as experiências dos alunos, criando espaços de troca e colaboração. Além disso, promovem o desenvolvimento dos mesmos com as práticas

multiletradas ao integrar com diferentes tipos de linguagens e tecnologias digitais no processo educativo.

O mesmo vale para a PPD 5, onde as autoras elencam somente um recurso digital sem dar exemplos sobre os suportes digitais que facilitam a elaboração das atividades.

Quadro 19- Suporte aparelho celular

MULTILETRAMENTOS	
RECURSOS/ SUPORTE DIGITAIS	CIRCULAÇÃO SOCIAL
CELULAR	WHATSAPP

Fonte: Elaborada pelas autoras.

As autoras da PPD 5- *Literatura Africana: destilando saberes na escola*, optaram como suporte ao aparelho celular. Como a proposta da atividade avaliativa é a gravação de um podcast de no máximo 5 minutos, sobre as experiências dos alunos através do contato com a literatura africana, como foi debatido anteriormente, (Quadro 7), sentimos falta de algum aplicativo de gravação e edição para esses áudios, como meio de permitir os alunos um maior acesso às ferramentas multimodais. Como afirma Martins (2020, p. 30):

Aos estabelecimentos de ensino cabe observar, refletir e discutir acerca das transformações geradas pela exposição aos recursos digitais e pelo uso de novos meios de comunicação por parte dos futuros professores, no intuito de propor estratégias de ensino e aprendizagem que proporcionem formas mais efetivas e críticas de garantir sua autonomia diante do ambiente que os cerca.

Os usos de ferramentas digitais podem auxiliar o professor na sua prática pedagógica, assim como propor aos alunos novas experiências por meio dos aplicativos de comunicação, porém entendemos também que as autoras optaram somente pelo uso do aparelho celular, visto que o mesmo já possui o gravador de áudio próprio.

Quanto ao meio de circulação social, as autoras elencam o *Whatsapp* para a divulgação no grupo da sala ou escola. As mesmas ressaltam que os podcast só serão divulgados para a sociedade conforme a decisão dos alunos. Essa estratégia nos mostra a importância em desenvolver um ambiente acolhedor na sala de aula, pois através da escuta e respeito das falas e decisões dos alunos, estamos quebrando os padrões coloniais, onde somente o professor é visto como ditador do conhecimento, Freire (2005, p. 68).

Tendo em vista que a pedagogia dos multiletramentos vão além das tecnologias digitais, ressaltamos as propostas PPD 4, 5 e também a PPD 2, já comentada anteriormente, os autores trouxeram adaptações dos recursos digitais para a elaboração das atividades:

Quadro 20- Recursos adaptados

MULTILETRAMENTOS		
RECURSOS/ SUPORTE DIGITAIS	CIRCULAÇÃO SOCIAL	QT
CARTAZ, PAPEL, LÁPIS, PINCÉIS, FIGURAS, MATERIAS IMPRESSOS	AMBIENTE ESCOLAR	3

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os autores da PPD 2- *Multimodalidade na Luta Antirracista nas Perspectivas da Pedagogia Decolonial*, e PPD 4- *Desconstruindo Narrativas para o Fazer Educativo*, sugeriram a adaptação dos projetos por meio do uso de cartazes, papéis, imagens e figuras.

Na PPD 2, os alunos podem produzir seus relatos, através da oralidade e do uso de figuras e imagens colados em cartazes, com o objetivo de promover a visualização dos fatos em que estão sendo narrados.

Já na PPD 4, a adaptação dos documentários também utiliza as figuras e imagens em cartazes, e para os portfólios a adaptação seria com o uso de papel A4. Para os autores, a escolha destes recursos se deve à falta de estrutura da escola e acesso dos alunos às ferramentas digitais.

Os autores da PPD 5- *Literatura Africana: destilando saberes na escola*, optaram também por atividades onde os alunos não necessitam utilizar os recursos e meios digitais. As autoras sugerem ao professor dividir a sala em grupos, onde cada um ficaria com as seguintes temáticas: grupo 1- elaboração de cartazes ou murais com fragmentos do livro “*Eu Destilo Melanina e Mel*”, de Upile Chisala (Quadro 13); grupo 2- abordar de forma oral sobre a vida da escritora; grupo 3- apresentação de danças de origem africana; e grupo 5- apresentação de penteados africanos relacionando a trechos da obra que falem sobre aceitação.

Sendo assim, as propostas nos PPDs 2, 4 e 5 demonstram um compromisso significativo com os princípios da decolonialidade e dos multiletramentos, mesmo diante das limitações das escolas e alunos. Pois ao adaptarem os recursos para os desenvolvimentos das atividades solicitadas permitiram que todos os alunos pudessem participar ativamente, compactuando com uma educação mais equitativa, que acompanha e respeita a pluralidade de vozes.

Ressaltamos que o estudo e análise desenvolvida nesta pesquisa, faz parte da avaliação sobre formação inicial de professores de língua portuguesa, pautada nos estudos decoloniais por meio dos multiletramentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender como os autores, (futuros) professores, que estavam matriculados no curso de Letras e no curso Pedagogia Decolonial, valorizam os multiletramentos e a decolonialidade no ensino de língua portuguesa. Percebemos que através da análise das propostas de projetos didáticos decoloniais (PPD) que forma produzidas no curso os autores buscaram ofertar em suas narrativas maneiras de rompermos com as práticas eurocêntricas que ainda estão presentes em nossas escolas.

Recordamos que como linha de pesquisa, o nosso estudo teve o seguinte questionamento: analisar como as propostas didáticas produzidas a partir do curso *Pensamento Decolonial: giros interculturais no fazer educativo*, disponibilizadas no Portal Inter@ge Professor, podem oportunizar uma educação na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa? A partir disso, visamos indicar quantas e quais eram as propostas didáticas, na perspectiva da decolonialidade com ensino de língua portuguesa produzidas no curso e como elas poderiam colaborar para uma educação na formação de professores, para uma educação antirracista, equitativa e menos opressora.

Sendo assim, notamos que as temáticas dos projetos abordam sobre a formação de professores, as práticas racistas presentes no ambiente escolar e o ensino das literaturas africanas e indígenas, se encaixando, assim, no que foi solicitado no módulo 2 do curso, onde sugere que os cursistas promovam um curso com abordagem da pedagogia decolonial.

No decorrer de nossas análises sobre propostas dos projetos didáticos, identificamos que os autores se preocuparam em escolher sobre quais os gêneros, objetivos, recursos, suportes digitais, atividade avaliativa e meio de circulação que melhor se adaptava com a estrutura dos seus projetos, no qual faz parte da estrutura do curso *Pedagogia Decolonial*.

Notamos também, uma variedade de gêneros discursivos e textuais, como os relatos, portfólio, árvore genealógica, documentário, vídeo, podcast, nos quais os autores, e (futuros) professores que podem desenvolver o projeto, permitem com que os alunos possam compartilhar suas vivências pessoais em relação ao racismo, descobrir sobre a formação da suas identidades, proporcionando, assim, a criação de um espaço de expressão das subjetividades e histórias que, frequentemente, são marginalizadas pelas as narrativas dominantes.

Na perspectiva da decolonialidade, valorizar essas experiências individuais é essencial para desafiar a colonialidade do ser, que historicamente desumaniza e deslegitima as vozes dos grupos racializados.

Quanto aos multiletramentos, a produção dos podcast, documentário, vídeo, que envolvem o uso de diferentes linguagens multimodais, como imagens, sons e textos, permitem com que os alunos possam se conectar a práticas de multiletramentos, ampliando as formas de expressão e acesso ao conhecimento, indo além da linguagem escrita tradicional. Ressaltamos, também, que os multiletramentos vão além dos recursos digitais e que se podem estar presentes em murais, cartazes, danças, através da adaptação dos recursos didáticos, como os autores nos mostraram.

Desse modo, entendemos que o movimento da decolonialidade busca dar voz e garantir voz a todas as pessoas que ainda sofrem por sua cor de pele, sexualidade, gênero, raça ou classe nessa sociedade tão preconceituosa arreigada pelas raízes coloniais. E é através do espaço educacional que nós (futuros) professores podemos, através das nossas práticas didáticas e humanizadas, garantir com que nossos alunos possam ter o direito e o acesso a toda fonte de estudo e de aprendizagem, para que se tornem cidadãos críticos e fortes que saibam lutar pelos seus direitos sem deixar-se serem invisibilizados. Só assim, podemos contribuir na construção da igualdade para uma sociedade intercultural e respeitável.

Almejamos, assim, que através da nossa análise das propostas dos projetos pedagógicos decoloniais, empreendidas pelo curso *Pedagogia Decolonial: giros interculturais no fazer educativo*, idealizado pelas professoras Profa. Me. Manoela Pessoa Matos, e pela Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins, disponibilizado no Portal Inter@ge Professor, possa incentivar novas ideias pedagógicas decoloniais que estimulem a criatividade e o interesse do cursista (professor) através da interdisciplinaridade, do protagonismo juvenil, promovendo a capacidade de inovação dos (futuros) professores para uma educação de qualidade, e que colaboram para a construção de práticas conscientes e responsáveis dos usos das mídias digitais com o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. O que leva o Maranhão a ser o estado mais pobre do Brasil - PE Notícias. Disponível em: <<https://penoticias.com.br/blog/o-que-leva-o-maranhao-a-ser-o-estado-mais-pobre-do-brasil/>>. Acesso em: 18 nov. 2024.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem online: textos e práticas digitais. Tradução Milton Camargo Mota. -1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724> Acesso: 10/02/2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. BNC- Formação. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- BURGESS, Jean. GREEN, Joshua. YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.
- CENÁRIOS, N. et al. PROFESSORES DO BRASIL. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf>. Acesso em 12 nov. 2024.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 1541.
- DIANA, Daniela. Gênero textual Entrevista. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/>. Acesso em: 20 nov. 2024
- DO. Novos recortes geográficos do IBGE detalham desigualdades do país em 2023 | Agência de Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012->

agencia-de-noticias/noticias/42074-novos-recortes-geograficos-do-ibge-detalham-desigualdades-do-pais-em-2023>. Acesso em: 22 nov. 2024.

Dutra, D. S. de A., Castro, D. J. F. de A., & Monteiro, B. A. P. (2019). Educação em ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In B. A. P. Monteiro, D. S. A. Dutra, S. Cassiani, C. Sánchez, & R. D. V. L. Oliveira (Orgs.), *Decolonialidade na Educação em Ciências* (pp. 1–19). Editora Livraria da Física.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, n. 32, p. 199-213, 2008.

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. EM. Educação infantil cresce em 2023 e retoma patamar pré-pandemia | Agência de Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42083-educacao-infantil-cresce-em-2023-e-retoma-patamar-pre-pandemia>>. Acesso em: 22 nov. 2024.

EM. Em 2023, pobreza no país cai ao menor nível desde 2012 | Agência de Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42043-em-2023-pobreza-no-pais-cai-ao-menor-nivel-desde-2012>>. Acesso em: 22 nov. 2024.

FREIRE, E. P. A. Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da informação. 2013. 338 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2013
Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GATTI, Bernardete Angelina et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco. 2019.

Gênero Textual Entrevista. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista>>. Acesso em 20 nov. 2024.

GEQUELIM, K. O que é podcast storytelling? - Tumpats. Disponível em: <<https://tumpats.com.br/o-que-e-podcast-storytelling>>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. *Os Professores com Intelectuais Transformadores*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2013. Hoje é Dia D - 19 de abril, Dia do Índio. Disponível em: <https://www.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=noticia_visualizar&id_noticia=19972>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Inter@ge Professor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCgpx9r1rlinxJzIvdDw4TmQ>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

KISH, C. Et al. Portfolios in the classroom: a vehicle for developing reflective thinking. *The high School journal*, v. 80, p. 254 -260, Apr./May, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, n. 17, p. 153–176, jun. 2001.

Mais da metade dos brasileiros já presenciaram alguma situação de racismo, diz Ipec. G1, 27 jul. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2023/07/27/mais-da-metade-dos-brasileiros-ja-presenciaram-alguma-situacao-de-racismo-diz-ipec.ghtml>>. Acesso em: 19 nov. 2024

MANIQUE, António Pedro & PROENÇA, Maria Cândida (1994). Didáctica da História: MARTINS, A. P. S. et al (orgs). *Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social*, Campinas-SP: Pontes, 2021b.

MARTINS, A. P. S. et al (orgs). *Multiletramentos e o trabalho com projetos – (trans) formando a aprendizagem*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. MATOS, MANOELA PESSOA; SÁ MARTINS, Ana Patrícia Sá Martins; DE OLIVEIRA, Jucenilde Thalissa. *FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A HEGEMONIA DA MODERNIDADE: POR UM PARADIGMA DECOLONIAL À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS*. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 165–183, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.76681. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/76681>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MARTINS, A. P. S. et al (orgs). *MULTILETRAMENTOS NA PANDEMIA: aprendizagens na, para a e além da escola*, São Leopoldo: Casa Leiria, 2021a.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. *Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais*. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2020.

MELO, Cristina Teixeira de. *Caderno do professor Orientações para produção do gênero Documentário*. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. > Acesso em 24 nov. 2024

MIGNOLO, W. D. *COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 01, 2017. MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, A.F. & CANDAU, V.M. (2003). Educação escolar e culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai.-ago.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

MUNDURUKU, D. Professor Edson Kayapó e a importância da Literatura Indígena. YouTube, 19 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU>>. Acesso em: 24. jun. 2023

O que é Gênero Textual Visual. Disponível em: <https://aulanotadez.com.br/glossario/o-que-e-genero-textual-visual/#elementor-toc_heading-anchor-0>. Acesso em: 20 nov. 2024.

O que você pode fazer no Formulários - Centro de aprendizagem do Google Workspace. Disponível em: <<https://support.google.com/a/users/answer/9302965?hl=pt-BR>>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ORIÁ, José Ricardo. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. Textos de História, Brasília, v. 4, n. 2, 1996, p. 154-165. Património e história local. Lisboa: Texto Editora.

PEDAGOGIA ANCESTRAL. Revista Debates Insubmissos, [S. l.], v. 7, n. 25, p. 184–211, 2024. DOI: 10.32359/debin2024.v7.n25.p184-211. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/262197>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Pesquisa “Percepções sobre o racismo” do Instituto de Referência Negra Peregum e Projeto Seta é divulgada na imprensa nacional - Instituto de Referência Negra Peregum. Disponível em: <<https://peregum.org.br/2023/08/02/pesquisa-percepcoes-sobre-o-racismo-do-instituto-de-referencia-negra-peregum-e-projeto-seta-e-divulgada-na-imprensa-nacional/>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PINHO, C. W. de; SOARES, L.; SILVA, F. A. R. Educação, cultura popular e educação de jovens e adultos. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 29, n. 59, p. 403–416, 2020. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2020. v 29.n59.p403-416. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5157>. Acesso em: 18 nov. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODRIGO. Houaiss na UOL. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/houaissen/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#2>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ROJO, Roxane. Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Edito-rial, 2013.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUBINO DOS SANTOS, Otávio Augusto Chaves. EDUCAÇÃO E ANCESTRALIDADE:: REFLEXÕES INICIAIS PARA SE PENSAR EM CONSTRUCTOS DE UMA PEDAGOGIA ANCESTRAL. **Revista Debates Insubmissos**, [S. l.], v. 7, n. 25, p. 184–211, 2024. DOI: 10.32359/debin2024.v7.n25.p184-211. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/262197>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Significado de Biografia – Biblioteca Prof. Lydio Machado Bandeira de Mello – Faculdade de Direito da UFMG. Disponível em: <<https://biblio.direito.ufmg.br/?p=3505>>. Acesso em 20 nov. 2024.

SILVA, W. A. Foucault e indigenciação: as formas de silenciamento e invisibilização dos sujeitos. *Problemata: R. Intern. Fil.* v.6, n. 3. p 111-128. 2015. ISSN 2236-8612.
Sob uma Perspectiva Decolonial: Análise de Unidades de História e Natureza da Ciência de Livros Didáticos do PNLD 2021. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], p. e51464, 1-29, 2024. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2024u765793. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/51464>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Sobre o WhatsApp. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about?lang=pt_br>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023 | Agência de Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. Florianópolis, v. 1, 1997.