



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

ANIELE CARVALHO DE ARAÚJO

**MULTILETRAMENTOS COM LITERATURAS AFRO PARA ALÉM DA ESCOLA:
DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS**

BALSAS - MA
2024

ANIELE CARVALHO DE ARAÚJO

**MULTILETRAMENTOS COM LITERATURAS AFRO PARA ALÉM DA ESCOLA:
DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS**

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

A663m

Araújo, Aniele Carvalho de.

Multiletramentos com Literaturas Afro para além da escola: diálogos e perspectivas decoloniais / Aniele Carvalho de Araújo. – Balsas, 2024.

70 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins

1. Multiletramentos. 2. Decolonialidade. 3. Literaturas Afro. I. Título.

CDU: 821(6).09

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

ANIELE CARVALHO DE ARAÚJO

**MULTILETRAMENTOS COM LITERATURAS AFRO PARA ALÉM DA ESCOLA:
DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS**

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:

BANCA EXAMINADORA

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

Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Laíra de Cássia Barros Ferreira Maldaner

Doutora em Letras
Universidade Estadual do Maranhão – Campus Balsas
(1º membro)

Profa. Esp. Manoela Pessoa Matos

Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional
Instituto Federal do Maranhão - Campus Buriticupu
(2º membro)

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais, irmãos,
ao meu parceiro, à minha orientadora e aos
amigos que estiveram comigo neste percurso.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Simone e José, por terem me dado força e coragem durante todos os dias para encarar os desafios da vida e aos meus irmãos: Fred, Filipe, Adriele, Vitória e João Vítor. Muito obrigada pelo apoio. Sem vocês teria sido difícil.

À Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins, minha orientadora, por ter enxergado meu potencial quando até mesmo eu não enxergava. Admiro muito sua trajetória e a profissional poderosa e dedicada que és. Muito obrigada pela paciência, parceria e por acreditar em mim durante nossos 4 anos juntas na pesquisa.

Ao meu companheiro Jardel, pelo amor e companheirismo ao longo de nossos 10 anos. Muito obrigada por fazer parte da minha vida.

Aos meus amigos: Ana Júlia, Idelfonso, Gustavo e Mayara. Muito obrigada pela amizade, pelos momentos felizes e idiotas. Vocês são os presentes que a UEMA me deu.

Aos meus colegas de turma, que juntos construímos o e-book Descobrindo a Literatura Afro para além da escola - Vol. II.

Ao Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua (MELP-CNPq) pelas discussões e aprendizagens.

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

Ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

À Universidade Estadual do Maranhão – Campus Balsas.

*“Eu escolhi a educação porque quero ter
companheiros fortes.”*

RESUMO

Com a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas (Brasil, 2003), houve um marco importante no processo de inserção de conhecimentos relacionados ao afro e a negritude nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil. No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados, tendo em vista que, muitas vezes, a literatura africana é abordada de maneira superficial, com foco apenas em alguns autores e obras, sem explorar toda a diversidade cultural e linguística do continente e suas implicações na história e culturas brasileiras. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, documental e de estudo de caso, com o objetivo de averiguarmos os discursos de futuros professores, licenciandos/as do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Balsas, acerca do ensino-aprendizagem das literaturas afro. Desse modo, as seguintes problemáticas norteiam a presente pesquisa: Como os discursos presentes nas propostas de projeto didático (PPD) evidenciam uma postura responsiva dos autores e futuros professores de literatura afro? E como esses discursos dialogam com a decolonialidade? Nesse sentido, o *corpus* deste trabalho são as propostas de projeto didático (PPD) inseridas nos capítulos do e-book Descobrimos a Literatura Afro para além da escola - Vol. II. Nossa análise parte dos estudos do Círculo de Bakhtin e da Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 2003; Brait, 2014; Faraco, 2009), bem como das pesquisas acerca da Formação de professores (Freire, 1970; 1982; 1996; Candau 2018; Nóvoa, 2022), na Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 1996; Rojo, 2015; Kleiman, 1995; 2006; 2008) e nos Estudos Decoloniais (Walsh, 2005; 2009; 2013; Mignolo, 2005; Quijano, 1992; Maldonado-Torres, 2007). Com base na discussão dos discursos, compreendemos que os/as futuros/as professores/as e os/as autores/as das PPDs demonstraram posicionamentos que destacam as estratégias pedagógicas como instrumento capaz de romper padrões coloniais dentro dos espaços formativos, promovendo uma educação mais comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Multiletramentos; Decolonialidade; Literaturas Afro.

ABSTRACT

With Law 10.639/03, which made it mandatory to teach Afro-Brazilian and African history and culture in schools (Brazil, 2003), there was a significant milestone in the process of incorporating knowledge related to African and Blackness in the official documents governing education in Brazil. However, despite the progress, there are still challenges to be overcome, considering that often African literature is approached superficially, focusing only on certain authors and works, without exploring the full cultural and linguistic diversity of the continent and its implications in Brazilian history and cultures. In this sense, we conducted a qualitative research, including bibliographic, documentary, and case study types, aiming to investigate the discourses of future teachers, undergraduates in the Letters program at the State University of Maranhão - Campus Balsas, regarding the teaching and learning of Afro literature. Thus, the following issues guide this research: How do the discourses present in the didactic project proposals (PPD) demonstrate a responsive stance from the authors and future Afro literature teachers? And how do these discourses dialogue with decoloniality? In this regard, the corpus of this work is the didactic project proposals (PPD) inserted in the chapters of the e-book *Discovering Afro Literature beyond the school - Vol. II*. Our analysis is based on the studies of the Bakhtin Circle and Dialogical Discourse Analysis (Bakhtin, 2003; Brait, 2014; Faraco, 2009), as well as research on Teacher Education (Freire, 1970; 1982; 1996; Candau 2018; Nóvoa, 2022), Multiliteracies Pedagogy (The New London Group, 1996; Rojo, 2015; Kleiman, 1995; 2006; 2008), and Decolonial Studies (Walsh, 2005; 2009; 2013; Mignolo, 2005; Quijano, 1992; Maldonado-Torres, 2007). Based on the discussion of the discourses, we understand that future teachers and authors of PPDs demonstrated positions that highlight pedagogical strategies as instruments capable of breaking colonial patterns within formative spaces, promoting education more committed to social transformation.

Keywords: Multiliteracies; Decoloniality; Afro Literatures.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do E-book	33
Figura 2 - Categorias de análise dos dados	36
Figura 3 - PPD 1	39
Figura 4 - PPD 2	40
Figura 5 - PPD 3	41
Figura 6 - PPD 4	42
Figura 7 - PPD 5	43
Figura 8 - Gênero discursivo fanfic	46
Figura 9 - Google Sites	48
Figura 10 - Gênero discursivo mural	49
Figura 11 - Gênero discursivo artigo de opinião	50
Figura 12 - Gênero discursivo livro	51
Figura 13 - Objetivo do livro	52
Figura 14 - Gênero discursivo resenha literária crítica	53
Figura 15 - Suporte digital Google Forms	54
Figura 16 - Fanfics para a decolonialidade	56
Figura 17 - Afro nos espaços de poder	57
Figura 18 - Diversidade e representatividade negra na escola	59
Figura 19 - Afro e seus locais de fala	60
Figura 20 - Reconhecimento e aceitação afro	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Capítulos selecionados	33
Quadro 2 - Sistematização dos capítulos selecionados	34

LISTA DE SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FMI	Fundo Monetário Internacional
GNL	Grupo de Nova Londres
M/C	Modernidade/Colonialidade
PPD	Proposta de projeto didático
PROMULD	Programa de Multiletramentos Didáticos
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.....	18
3. O ENSINO DE LITERATURA AFRO EM DIÁLOGO COM A DECOLONIALIDADE.....	26
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
5. DIALOGANDO SABERES COM A PEDAGOGIA DECOLONIAL.....	38
5.1 Verificando os fatores sociais e culturais nas proposições de projeto didático.....	38
5.2 Identificando os gêneros discursivos e suportes digitais nas propostas de projeto didáticos.....	44
5.3 Investigando as propostas de projetos didáticos sob a pedagogia decolonial.....	55
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	67

1. INTRODUÇÃO

O ensino de literatura africana no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo das últimas décadas, refletindo um movimento mais amplo de revisão e reconhecimento da diversidade cultural e étnica no país. Historicamente, a literatura africana foi negligenciada nos currículos escolares brasileiros, predominantemente centrados em obras eurocentradas e cânones da literatura brasileira.

Recentemente houve uma crescente conscientização sobre a importância de incluir obras literárias africanas e afrodescendentes nos programas de ensino, como uma maneira de combater estereótipos, desconstruir preconceitos e promover uma compreensão mais ampla da história e cultura afro. A implementação da Lei 10.639/2003, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na época, onde tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas (Brasil, 2003), foi um marco importante nesse processo. No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados. Muitas vezes, a literatura africana é abordada de maneira superficial, com foco apenas em alguns autores e obras, sem explorar toda a diversidade cultural e linguística do continente e suas implicações na história e culturas brasileiras. Além disso, há uma necessidade contínua de formação de professores e desenvolvimento de material didático que promova uma abordagem mais inclusiva e crítica sob a perspectiva afro.

O ensino de literaturas africanas no Brasil desempenha um papel crucial na construção de uma educação plural e representativa, contribuindo para a valorização da diversidade étnica e cultural do país. À medida que a sociedade brasileira se torna mais consciente das suas raízes africanas, o ensino de literaturas afro desempenha um papel fundamental na construção de uma narrativa mais inclusiva e justa.

Nesse contexto, a formação de professores assume um papel central, pois é necessário proporcionar aos educadores em formação e aos já atuantes, uma formação crítica e sensibilizada sobre as temáticas relacionadas às literaturas afro. Isso implica não apenas fornecer conhecimento sobre as obras e autores afro, mas também desenvolver estratégias pedagógicas para abordar questões étnico-culturais de forma a promover a compreensão, a valorização da diversidade e o combate à intolerância através de um ensino antirracista.

Além disso, a formação inicial e continuada é essencial para que os professores possam acompanhar as mudanças no campo das literaturas africanas, garantindo que possam

explorar as diversas expressões culturais da afrodescendência e negritude. Por isso, compreendemos que a relação entre a inclusão das literaturas africanas nos currículos de formação de professores é intrínseca. A formação reflexivo-crítica não apenas possibilita aos educadores a compreensão sobre a literatura afro e suas nuances no que se refere às culturas afrodescendentes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais crítica e antirracista, promovendo uma compreensão sobre a diversidade cultural presente no Brasil.

Não deixemos de destacar que a temática de formação de professores sempre esteve rodeada de discussões sobre o que o professor deve e o que não deve fazer em sala de aula. Essas discussões imperativas sobre os deveres dos professores se intensificaram durante o período da pandemia da Covid-19, no qual os responsáveis por mediar o ensino, se encontravam perdidos em meio as responsabilidades de conseguir lecionar através de computadores e celulares, algo que eles nunca, ou pouco fizeram, dentro das salas de aulas, especificamente, nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras. Dentro desse contexto de prescrições e deveres da prática docente, que se permeia atualmente, é que consideramos imprescindível que a prática pedagógica deve ser rodeada de mais perguntas do que precisamente de certezas e afirmações.

Desse modo, o presente trabalho pretende discutir e encontrar diálogos decoloniais sob uma experiência desenvolvida durante o curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus de Balsas, por graduandos da turma de 2019.1, durante a disciplina de Literatura Africana, ministrada pela professora Dra. Ana Patrícia Sá Martins, também orientadora deste trabalho. A experiência desenvolvida se classifica como um e-book, intitulado “Descobrimos a Literatura Afro para Além da Escola Vol. II”. O e-book é uma iniciativa da profa. Dra. Ana Patrícia a fim de trazer discussões sobre a literatura, pesquisa e cultura africana para dentro de espaços formativos, no caso, o curso de licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Maranhão, considerando que a temática afro foi e está sendo esvaziada pelos currículos destinados à educação básica. Além disso, a iniciativa tem como um dos principais objetivos formar, de maneira responsiva, professores capazes de compreender e refletir sobre a temática afro e suas literaturas para além dos espaços escolares, trazendo ênfase às culturas e pautas marginalizadas pelo racismo.

O e-book “Descobrimos a Literatura Afro para Além da Escola Vol. II” foi desenvolvido em colaboração com a turma de Letras da UEMA do Campus de São Luís. O e-book é formado por oito capítulos: cinco capítulos produzidos pela turma do Campus de Balsas e três produzidos pela turma do Campus de São Luís. Em cada capítulo, os autores apresentaram uma obra literária com a perspectiva afrodescendente, onde identificaram e

discutiram uma temática evidenciada no livro e posteriormente produziram uma proposta de projeto didático (PPD) sobre a temática evidenciada. É importante ressaltar que os capítulos produzidos pela turma do Campus de Balsas apresentam o gênero relato-autobiográfico no início de cada um de seus capítulos, onde trouxeram reflexões sobre as suas ações e práticas vivenciadas durante o período do Estágio Supervisionado.

Nesse sentido, temos como objetivo geral analisar como os processos de multiletramentos podem contribuir para o ensino de literatura afro na perspectiva decolonial, e para este trabalho, após elencarmos alguns critérios de seleção, foram selecionados apenas cinco capítulos do e-book. Como objetivos específicos, temos: a) verificar os fatores sociais e culturais presentes na contextualização da temática das propostas de projeto didático; b) identificar os gêneros discursivos e suportes digitais presentes nos procedimentos didáticos; e c) investigar como as proposições didáticas se alinham às perspectivas de uma pedagogia decolonial.

Além disso, não poderia deixar de destacar que, estando eu, pesquisadora, futura professora e mulher branca inserida no contexto de produção e organização do e-book “Descobrendo a Literatura Afro para Além da Escola Vol. II”, pude refletir sobre as inúmeras perspectivas advindas da afrodescendência, suas culturas, os modos como veem e sentem o mundo e suas mazelas. É inegável a importância de inserir essas questões para dentro dos espaços formativos, sobretudo para a formação de professores, para que assim possam alcançar a todos os públicos, desde as pessoas pretas as brancas, aos homens, mulheres, as crianças, as pessoas com deficiência e a comunidade LGBTQIA+, para que assim, a temática afro transcenda para além da universidade e escola.

Refletindo sobre as práticas docentes e sobre a importância de formar professores para que reflitam sobre as questões que permeiam a afrodescendência, elencamos as seguintes perguntas norteadoras de pesquisa: *Como os discursos presentes nas propostas de projeto didático (PPD) evidenciam uma postura responsiva dos/as autores/as e futuros/as professores/as de literatura afro? E como esses discursos dialogam com a decolonialidade?*

Para a análise desenvolvida, nos embasamos nos estudos realizados pelos pesquisadores da Análise/Teoria Dialógica do Discurso (ADD) e do Círculo de Bakhtin. Com o objetivo de responder aos questionamentos elencados, nossas análises recaem sobre os discursos presentes nos itens de justificativa, onde os/as autores/as discutem sobre a temática da proposta de projeto didático (PPD) e procedimentos didáticos para o desenvolvimento da proposta, a fim de identificar suas posturas responsivas com relação a decolonialidade, tendo em vista que essa perspectiva propõe uma ruptura com o pensamento eurocêntrico e uma

abertura para outras formas de conhecimento e de existência, que emergem dos locais e das experiências dos sujeitos colonizados e racializados. Ademais, a decolonialidade busca recuperar as memórias, as identidades e as resistências dos povos e grupos oprimidos, bem como construir alternativas plurais e interculturais de convivência e de transformação social (Mignolo, 2003, 2009; Walsh, 2012; Candau, 2009; Quijano, 2005).

A presente discussão está organizada da seguinte forma: inicialmente, apresentamos as bases teóricas que orientam a nossa pesquisa, relacionadas à formação de professores com a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos; no segundo capítulo de discussão teórica, focamos em discutir sobre a literatura afro na perspectiva da pedagogia decolonial; a seguir, apresentamos nossos procedimentos metodológicos; em seguida, damos início à análise das propostas de projeto didáticos, sendo uma seção dedicada ao estudo dos fatores sociais e culturais elencados no nosso *corpus*; posteriormente nos concentramos na verificação dos gêneros discursivos e suportes digitais elencados pelos/as autores/as; por conseguinte dialogamos as propostas de projeto didático com a pedagogia decolonial; logo após, discutiremos acerca de nossas considerações; e, por fim, listamos as referências utilizadas no trabalho.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

O processo de formação de professores desempenha um papel crucial na construção de práticas pedagógicas que respondam aos desafios e demandas da sociedade contemporânea. Diversos estudiosos, filósofos e teóricos da educação têm oferecido contribuições valiosas para a compreensão desse processo, enfatizando a importância da reflexão crítica, do engajamento social e do desenvolvimento contínuo. Nessa perspectiva, é imprescindível não nos apoiarmos nos pensamentos do educador brasileiro Paulo Freire com a sua pedagogia humanista.

Silva (2021, p. 14), destaca que Freire sempre rejeitou a ideia de ser compreendido enquanto um método, mas optou por entender sua *práxis* como uma compreensão epistemológica da educação, uma forma de ensinar que abarca uma dimensão estética, ética, política e pedagógica. Freire (1996, p. 12) ressalta, como um dos saberes indispensáveis, que o educador em formação, desde o início de sua experiência formativa, deve assumir-se como sujeito ativo na produção do conhecimento. Ele argumenta que o ato de ensinar não se resume à transferência de conhecimento de um indivíduo para outro. Em vez disso, propõe que o ensino envolva criar as condições para a produção e construção do conhecimento com os educandos (1996, p. 12).

Nessa perspectiva, destaca-se a ideia de que o ensino não deve ser um ato passivo, onde o conhecimento é transmitido, fazendo referência a ideia da “educação bancária” refletida por Freire (1968), mas sim um processo ativo que faz com que os sujeitos participem ativamente na construção do saber. Freire está, assim, defendendo uma abordagem mais participativa e transformadora da educação, na qual os educadores são mediadores que criam ambientes propícios para que os estudantes desenvolvam suas próprias capacidades de pensar criticamente e construir conhecimento. Diante disso, Freire argumenta que:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 12).

Freire (1996) aborda a dinâmica da formação e do ensino através dos processos interativos, rejeitando a concepção de que considera o formador como sujeito ativo que transmite conteúdos aos formandos, tratado como objeto passivo de apenas receber o que lhe

é imposto. Freire critica essa abordagem unidirecional, argumentando que tanto quem ensina quanto quem é ensinado são sujeitos ativos que se influenciam mutuamente, em que tanto o formador quanto o formando estão em constante formação e reformulação e dessa forma quem ensina também aprende no ato de ensinar, e quem aprende também ensina ao aprender (Freire, 1996). Essa relação, segundo a pedagogia freireana, é essencial e se baseia na compreensão de que não há docência sem discência, em que os sujeitos envolvidos no processo educativo não se reduzem à condição de objeto um do outro; eles são ativos e interagem de maneira recíproca (Freire, 1996, p. 12).

Em sua abordagem sobre a dialogicidade na educação, Freire (1970, p. 45) destaca a essência do diálogo como sendo a palavra.

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (Freire, 1970, p. 45).

Paulo Freire enfatiza que a palavra vai além de ser apenas um meio de comunicação, revelando-se como ação e reflexão interligadas de forma tão radical que a negligência de uma prejudica imediatamente a outra. Freire (1970) argumenta que a palavra verdadeira é inseparável da *práxis*, tornando-se uma força transformadora do mundo. Por outro lado, a palavra inautêntica resulta da dicotomia entre a ação e a reflexão, transformando-se em falas vazias e alienantes quando a dimensão delas é sacrificada. O educador ressalta que a existência humana não pode ser silenciosa; ela se manifesta na palavra, no trabalho e na ação sobre a reflexão.

Vera Candau (2020), ao defender a importância de se considerar o universo cultural dos alunos no processo de aprendizagem, afirma que a pedagogia freireana:

alinhava-se às tendências sociológicas que criticavam a escola por não dialogar com a cultura dos seus educandos. A importância atribuída à dimensão cultural no seu método¹ também se expressava na denominação do espaço de operacionalização da alfabetização: não nas salas de aula, mas “círculos de cultura”. Neles, educandos/as e educadores/as se relacionam segundo o princípio dialógico, que aponta para uma não hierarquização das culturas que ali se encontram (Candau, 2020, s/p, grifos nossos).

Dessa forma, segundo Freire (1970), entendemos a importância do diálogo como um encontro entre sujeitos mediados pelo mundo, onde a palavra verdadeira, que é a *práxis*, é

¹ Mesmo a autora entendendo a pedagogia freireana como método, neste trabalho, entendemos-a com um processo, uma prática pedagógica.

pronunciada para transformar o mundo. Ele reflete que o diálogo não é apenas a troca de ideias, mas um ato de criação, um encontro de sujeitos que pronunciam o mundo em busca da libertação.

Nessa perspectiva, Candau (2020), em uma de suas pesquisas sobre formação docente, afirma que a palavra “diferente”, usada pelos educadores e educadoras, é frequentemente associada a um problema da sala de aula que deve ser resolvido. Segundo a autora, essa associação é feita em relação a diversos aspectos, tais como deficiência, desigualdade, baixo rendimento acadêmico, origem em comunidades de risco, condições de vida vulneráveis, comportamentos violentos, características identitárias consideradas anormais, "necessidades especiais" e/ou baixo capital cultural (Candau, 2020).

Candau (2020) argumenta que:

se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo igualitário e justo, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva assinalada. E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializam esta perspectiva. **Atrevo-me a afirmar que esta mudança de ótica é o ponto central, sem o qual todas as demais iniciativas ficam minimizadas e deve permear toda a formação docente.** (Candau, 2020, s/p, grifos nossos).

Candau defende uma interculturalidade crítica, não aquela que somente celebra a diversidade, muitas vezes como falsa inclusão, mas aquela que questiona visões essencializadas de identidade. Essa abordagem fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, estimula o empoderamento de sujeitos marginalizados e subalternizados, promove a construção da autoestima e fomenta a autonomia dentro de um horizonte de emancipação social (Candau, 2016).

Ademais, concordamos com Candau (2020) ao defender que:

a prática docente exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles (Candau, 2020, s/p).

A autora sugere que essa interação é fundamental para promover uma dinâmica escolar que seja aberta e inclusiva. Ou seja, ao envolver ativamente os diferentes grupos culturais presentes na comunidade e na sociedade, a escola pode criar um ambiente mais receptivo e acolhedor. Essa dinâmica aberta e inclusiva pode contribuir para o entendimento e

respeito mútuo entre os diversos membros da comunidade escolar, promovendo, assim, um ambiente mais enriquecedor e equitativo no contexto educacional.

Antônio Nóvoa, em uma de suas discussões sobre formação docente, argumenta que “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (Nóvoa, 2007, p. 14). Para o autor, “é desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como” (Nóvoa, 2007, p. 14). Nóvoa defende uma formação docente focada em práticas e sobretudo, na análise dessas práticas.

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer (Nóvoa, 2007, p. 16).

No trecho, Nóvoa critica o fato de que a formação de professores muitas vezes permanece presa a modelos tradicionais e teóricos formais que não dão a devida importância à prática e à reflexão sobre essa prática. Ele vê isso como um desafio significativo para a profissão docente, especialmente se houver um desejo de aprender a abordar a prática de maneira diferente. No contexto da pandemia, contexto esse que consideramos um período em que os educadores puderam reavaliar suas práticas pedagógicas, Nóvoa, em sua obra *Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar* (2022), julga que os professores foram os que melhor souberam lidar com as adversidades enfrentadas durante o ensino remoto:

As melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação (Nóvoa, 2022, p. 26).

Nóvoa (2022, p. 27) destaca que, durante a pandemia, ficou claro que a capacidade de resposta está mais nas mãos dos professores do que nas políticas ou nas instituições, onde deveriam estar. Ele ressalta a importância de professores bem preparados, dotados de autonomia, que colaboram de forma eficaz, tanto dentro como fora do ambiente escolar, mantendo uma conexão estreita com as famílias, pois constituem a melhor garantia para soluções oportunas e adequadas.

Entendendo a formação de professores e a prática docente como crítica, humanizadora e por isso dialógica (Freire, 1970), se faz pertinente inserir as práticas (multi) letradas, onde concordamos com Kleiman (1995, p. 18-19) ao argumentar que o letramento é

compreendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos, destacando que as práticas de letramento são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam à medida que essas condições também mudam. Kleiman (1995) argumenta ainda que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (Kleiman, 1995, p. 20).

Kleiman (1995) introduz o conceito de letramento como um evento social, inspirado pela perspectiva de Street (1984), desenvolvendo-a ao contexto brasileiro. Para Street (1984), segundo Kleiman (1995) “as práticas de uso da escrita, que aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade, sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado, denominado como modelo autônomo” (Street, 1984 apud Kleiman, 1995, p. 20).

Os autores reiteram ainda que essa concepção de modelo autônomo contrapõe o modelo ideológico, defendido por Street (1984), pois segundo Kleiman, o modelo ideológico afirma que “as práticas de letramento, no plural, são sociais e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (Street 1984 apud Kleiman, 1995, p. 21).

Kleiman afirma ainda que a perspectiva dos Estudos do Letramento é “caracterizada pelo uso extensivo das novas tecnologias digitais e pela convivência de diversas culturas, línguas e modos de expressão” (Kleiman, 2008, p. 84). Street *et al.* (1984, apud Kleiman, 2008) reiteram que na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições de poder, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas.

Os autores destacam que os Estudos do Letramento advogam por uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Ao evitar simplificações que ignorem a evidente hierarquização das práticas sociais em níveis macro institucionais, as metodologias etnográficas para a coleta de dados, juntamente com os métodos analíticos dos estudos discursivos, possibilitam a focalização de atividades situadas e locais. Essas atividades são espaços onde são construídos contextos sociais nos quais o poder é distribuído

e nos quais é possível subverter, mesmo que temporariamente, posicionamentos predeterminados e papéis fixos já institucionalizados, conforme apontado por De Certeau apud Kleiman (2008).

Dentro dessa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres, torna-se uma luz a fim de clarear as demandas, cada vez mais urgentes, sobre o trabalho de (futuros) professores. O Grupo de Nova Londres (doravante GNL) é responsável por produzir o manifesto programático intitulado *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures* (1996), que mais tarde recebeu duas traduções no Brasil, sendo intitulado como “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais” (2020; 2021). Os pesquisadores do GNL argumentam no manifesto que, após exaustivos estudos, propuseram o termo "multiletramentos" a fim de abranger os resultados de suas discussões, indicando dois argumentos fundamentais relacionados às ordens culturais, institucionais e globais emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística (Cazden *et al.*, 2021, p. 18). De acordo com o GNL:

Uma pedagogia dos multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígene ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à língua do que a “mera alfabetização” jamais seria capaz de permitir. Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais (Cazden *et al.*, 2021, p. 18).

Para os pesquisadores do GNL, a noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento, abordando aspectos relacionados à multiplicidade textual, em contraste com o que eles chamam de "mera alfabetização". Esta última se limita à língua e, geralmente, a uma única forma da língua nacional, enquanto o conceito de multiletramentos reconhece a complexidade e dinâmica das práticas das múltiplas linguagens, destacando a necessidade de uma abordagem mais flexível e inclusiva na educação (Cazden *et al.*, 2021, p. 18).

Conforme citado, os pesquisadores do GNL apontam dois argumentos principais em suas pesquisas: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística (Cazden *et al.*, 2021, p. 18). O primeiro ponto, a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, segundo o Grupo de Nova Londres, está relacionado:

à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de sentido significativos, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante. Isso é particularmente importante nas mídias de massa, multimídia e em hipermídia eletrônica (Cazden *et al.*, 2021, p. 19).

Os pesquisadores destacam que os novos meios de comunicação estão transformando a utilização da linguagem. Diante dessa rápida evolução nas tecnologias de produção de sentido, argumentam que não é possível ter um conjunto único de padrões ou habilidades que representem as finalidades do letramento, mesmo que sejam ensinados (Cazden *et al.*, 2021, p. 19). Essa perspectiva reflete a compreensão de que o cenário em constante mudança dos meios de comunicação exige uma abordagem flexível e adaptável no desenvolvimento das habilidades de letramento.

O segundo ponto que os pesquisadores do GNL apontam é a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística:

decidimos usar o termo “multiletramentos” como meio de focalizar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global. Lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou aspecto central de nossas vidas privadas, profissionais e cidadãs. Uma cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora exigem interação efetiva usando vários idiomas, múltiplas variedades do inglês e padrões de comunicação que cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais com mais frequência (Cazden *et al.*, 2021, p. 19).

Cazden *et al.* (2021) ressaltam que a diversidade subcultural abrange uma ampla gama de registros especializados e variações situacionais na linguagem, incluindo aspectos técnicos, esportivos e relacionados a grupos de interesse e afiliação. Diante da proximidade entre diversidade cultural e linguística, argumentam que a natureza da aprendizagem de línguas foi alterada significativamente (Cazden *et al.*, 2021, p. 19).

Roxane Rojo (2012), importante pesquisadora dos multiletramentos no Brasil, afirma, a partir dos estudos do GNL (1996), que o conceito dos multiletramentos aborda dois tipos específicos de multiplicidade presentes nas sociedades contemporâneas, especialmente nas urbanas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica na constituição dos textos. De acordo com a autora, a multiplicidade de culturas enfatiza a visão desessencializada, indicando que as produções culturais contemporâneas são híbridas, resultantes da circulação social de textos diversos, provenientes de diferentes letramentos e campos culturais (Rojo, 2012, p. 13).

Segundo essa perspectiva, rejeita-se a ideia de uma única "Cultura" e critica a divisão simplista entre culto/inculto ou civilização/barbárie, questionando também os pares antitéticos de culturas que escapam à dicotomia tradicional, como cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa, presentes nos currículos brasileiros (Rojo, 2012, p. 13).

No que se refere a multiplicidade semiótica na constituição dos textos, citada anteriormente, Rojo define como multiplicidade de linguagens “os textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (2012, p. 19).

Nesse sentido, consideramos crucial para o processo de formação de professores, com ênfase nas contribuições de Paulo Freire, a necessidade de uma abordagem participativa e transformadora na educação, em diálogo com a diversidade cultural dos sujeitos da educação, suas práticas sociais e a adaptação/reflexão sobre as mudanças nas práticas de letramento emergentes, como elementos essenciais para construir práticas pedagógicas mais significativas e contextualmente situadas.

3. O ENSINO DE LITERATURA AFRO EM DIÁLOGO COM A DECOLONIALIDADE

Ao que se refere ao ensino de literatura, Ginzburg apud Melo (2021) contextualizam que “o ensino de literatura durante um longo período esteve ancorado em um projeto canônico branco-elitista-heterossexual”. Segundo os autores, a exclusão das Literaturas Afro-brasileiras e Africanas dos currículos escolares, devido a um viés espinhoso e eurocêntrico, tem impedido o reconhecimento e a promoção dessas obras que, por não se enquadrarem na narrativa canônica estabelecida pela hegemonia branca-ocidental, acabam negligenciadas (Ginzburg apud Melo 2021).

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Melo (2021), após analisar as prescrições para o ensino de Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras no documento, conclui que:

Em tese, percebe-se que a BNCC não está orientando devidamente o ensino de Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, ao analisar o documento, compreende-se que o ensino das Literaturas Africanas e Afro-brasileiras está sendo proposto de forma superficial. Além disso, a Lei n.º 10.639/11.645 não está sendo contemplada em todas as suas potencialidades no documento, porque há orientações tangenciais ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira (Melo, 2021, p. 22).

Melo (2021) justifica que os currículos escolares de Educação Básica (pública e privada) parecem ainda ter requisitos coloniais, e que esse aspecto desloca as literaturas consideradas “não-canônicas” para um espaço de invisibilidade e exclusão. Ademais, concordamos com o posicionamento do autor ao destacar que:

a BNCC se mostra um documento colonial e colonizador, ao negar aos sujeitos da educação o direito a um conhecimento emancipatório, mostra-se uma forma atual de colonização da educação. Assim, o documento deixa transparecer que o sistema educacional tem sim problemas com as temáticas relacionadas à negritude, sobretudo porque as Literaturas Africanas e Afro-brasileiras ainda são pouco trabalhadas e pautadas nos documentos que orientam a educação (Melo, 2021, p. 22).

Melo (2021) critica a Base Nacional Comum Curricular (2018), apontando-a como um documento que perpetua relações coloniais e colonizadoras na educação. Ao afirmar que o documento se mostra colonial e colonizador, Melo (2021) destaca que a BNCC (2018) não apenas reflete, mas também contribui para a reprodução de estruturas de poder desiguais, limitando o acesso dos sujeitos da educação a um conhecimento emancipatório.

Dessa forma, a ideia de colonização da educação, refletida por Melo (2021), indica que a BNCC (2018) atua como um instrumento contemporâneo de imposição de valores e

perspectivas hegemônicas, negligenciando a diversidade cultural e restringindo a compreensão dos sujeitos educacionais. A crítica se estende à abordagem insuficiente das temáticas relacionadas à negritude, destacando a escassez de ênfase no ensino das Literaturas Africanas e Afro-brasileiras nos documentos orientadores da educação.

Essa lógica integralista dos currículos oficiais destinados a educação básica, sobretudo a BNCC, de inserir pautas dos sujeitos e comunidades subalternizadas pelos grupos hegemônicos neoliberais que correspondem a uma ordem colonial, diz respeito ao que Catherine Walsh, importante pesquisadora sobre os estudos interculturais e decoloniais na América Latina, aponta:

en el capitalismo global de la actualidad opera con una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo. En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad “funcional” entendida de manera integracionista (Walsh, 2009, p. 4).

Walsh (2009) afirma que o reconhecimento e respeito à diversidade cultural, no contexto neoliberal, se transforma em uma estratégia de dominação, onde a diferença colonial é obscurecida e mantida por meio da retórica discursiva do multiculturalismo. Dessa forma, Walsh usa a expressão "multiculturalismo funcional" referindo-se à interculturalidade como uma abordagem integracionista, onde a diversidade é assimilada de maneira superficial, perdendo seu potencial transformador.

Walsh, ao apontar os principais agentes de “inclusão” de uma suposta multiculturalidade, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e suas imposições, sobretudo nos países da América Latina, avalia que essas organizações utilizam:

una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende “incluir” los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado. Tal estrategia y política no busca ni le interesa transformar las estructuras sociales racializadas; más bien su objetivo es administrar la diversidad ante de lo que esta visto como el peligro de la radicalización de imaginarios y agenciamiento étnicos (Walsh, 2009, p. 8).

Essa estratégia, segundo Tubino apud Walsh (2009, p. 8), é denominada como interculturalidade “funcional” porque “*no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente.*”. Dessa forma, a fim de orientar uma perspectiva de oposição a “interculturalidade funcional” empreendida pelos autores, Walsh (2009) afirma que na interculturalidade crítica “*parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello.*” (2009, p. 9). E afirma ainda que:

la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien y como argumenta Adolfo Albán, es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia – de vivir “con”- y de sociedad. (Walsh, 2009, p. 10).

Contrapondo o projeto colonial neo-liberal que se perpetua até os momentos atuais, o grupo intitulado Modernidade/Colonialidade, postulou, nas palavras de Oliveira e Candau, “a busca de um mundo melhor e um projeto epistemológico novo, uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas.” (2010, p. 17). O grupo Modernidade/Colonialidade é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As principais figuras do grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros.

Ao afirmar que a “colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005, p. 75), o grupo de pesquisadores defende que a colonialidade e modernidade são dois lados da mesma moeda (Oliveira; Candau, 2010, p. 17). Ao perceber esse conceito, Walsh *et al.* (2018) analisa que essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o (re)pensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento (Walsh *et al.*, 2018, p.3).

Dessa forma, cabe aqui nos debruçarmos sobre os principais conceitos fundamentais da perspectiva teórica proposta pelo grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). O primeiro deles é o mito de fundação da modernidade, em que segundo Walsh *et al.*, “a modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América” (2018, p. 4). Os autores afirmam que:

A modernidade não foi fruto de uma auto emancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretenso novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009), afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que impôs uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, na conquista da de Abya Yala (América Latina), as classes dominantes europeias inventaram que somente sua

razão era universal, negando a razão do outro não europeu. (Walsh *et al.*, 2018, p. 4-5).

Na perspectiva do mito da criação da modernidade, os autores contestam a ideia de que ela resultou de uma auto emancipação interna europeia. Pelo contrário, apontam que a modernidade foi forjada a partir de uma imposição externa, pelos europeus, marcada por uma violência colonial. Destacam ainda a afirmação de uma razão universal a partir da Europa, com base no etnocentrismo, foi crucial para estabelecer a modernidade como uma suposta expressão de desenvolvimento humano global (Walsh *et al.*, 2018). Essa abordagem crítica destaca a necessidade de questionarmos as narrativas eurocêntricas da modernidade e reconhecer a influência significativa da violência colonial na construção e imposição dessas concepções. Isso promove uma reflexão sobre a importância de reconhecer e valorizar as diversas perspectivas e saberes, rompendo com a imposição de uma única razão como universal.

O segundo conceito, de acordo com Walsh *et al.* (2018), emerge como a peça fundamental na transformação epistêmica que a perspectiva teórica do grupo M/C pode concretizar. Para os autores, a Colonialidade está associada à organização e reorganização da população global, estabelecendo uma estrutura operacional para coordenar e gerenciar essas classificações, determinando espaços específicos para propósitos específicos, e adotando uma perspectiva epistemológica para moldar um significado dentro de uma matriz de poder que orienta uma nova produção de conhecimento.

Para Maldonado-Torres, a colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo:

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Maldonado-Torres (2007) destaca a noção de colonialidade como um padrão de poder que persiste mesmo após o fim do colonialismo formal. Enquanto o colonialismo envolvia uma dominação política e territorial, a colonialidade transcende essa abordagem, adentrando dimensões mais profundas e complexas das estruturas sociais contemporâneas (Maldonado-Torres, 2007). Ao contrário de ser restrito a relações formais de poder entre nações, a colonialidade, de acordo com o filósofo (Maldonado-Torres, 2007), é apresentada como um fenômeno que permeia várias esferas da sociedade. Ela se manifesta na interconexão entre trabalho, conhecimento, autoridade e relações interpessoais dentro do contexto do mercado capitalista global e da ideia de raça.

Ademais, Maldonado-Torres (2007) enfatiza o processo de continuidade da colonialidade, que se destaca em como as relações de poder estabelecidas durante o período colonial persistem e evoluem, mesmo após a independência formal das nações colonizadas. Essa persistência está intrinsecamente ligada ao funcionamento do mercado capitalista mundial, onde as hierarquias e desigualdades são mantidas e reproduzidas, entendida como uma forma de subalternização de povos e comunidades minorizadas.

Isso significa que a inclusão da ideia de raça como parte integrante da colonialidade, segundo Maldonado-Torres (2007), destaca como as categorias raciais foram historicamente construídas para justificar e perpetuar formas específicas de dominação e exploração de populações indígenas e africanas. Assim, a colonialidade transcende o mero controle territorial, para se infiltrar nas estruturas mais profundas da sociedade, influenciando a distribuição de recursos, oportunidades e poder de maneira global.

Ao que se refere a ideia de raça como parte integrante da colonialidade, o sociólogo Aníbal Quijano complementa:

[...] la estructura colonial de poder produjo discriminaciones sociales que luego fueron codificadas como “raciales”, “étnicas”, “antropológicas” o “nacionales”, según los momentos, agentes y poblaciones involucradas. Estas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron incluso asumidas como categorías (de afirmaciones “científicas” y “objetivas”) de significado ahistórico, es decir, como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Esta estructura de poder fue y sigue siendo el marco desde el cual operan otras relaciones sociales, de tipo clase o estamento. De hecho, cuando observamos las principales líneas de explotación y dominación social a escala global, las líneas matrices del actual poder mundial, su distribución de recursos y trabajo entre la población mundial, es imposible no ver que la gran mayoría de esos Los explotados, los dominados, los discriminados son exactamente los miembros de las “razas”, “etnias” o “naciones” en las que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de esta potencia global, desde la conquista de América en adelante. (Quijano, 1992, p. 438).

O terceiro conceito, essencial para a nossa discussão, é a Pedagogia Decolonial, postulado pela estudiosa Catherine Walsh, pensada diante do que “a perspectiva M/C representa, uma crítica profunda a retórica da modernidade, a lógica da colonialidade e uma intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade.” (Walsh *et al.*, 2018, p. 4-5).

Walsh *et al.* (2018) propõem uma perspectiva que se baseia na concepção de uma práxis política em contraposição à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional. Essa abordagem visa tornar visíveis, confrontar e transformar as estruturas e instituições que estão fundamentadas na lógica epistêmica ocidental, na racialização do mundo e na perpetuação da colonialidade. Dessa forma, assumir uma postura decolonial enquanto pedagogia, implica, nas palavras de Walsh:

un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes como decía Malcolm X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García. Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta ahora permanentes – que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. (Walsh, 2009, p. 12).

Walsh (2009) destaca a necessidade de desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas que perpetuam a colonialidade. Essas estruturas, até então permanentes, são compreendidas como perpetuantes de padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na desumanização de determinados grupos, sobretudo na desumanização dos povos indígenas e afro latinoamericanos. Assumir uma postura decolonial, portanto, implica em questionar e confrontar ativamente essas estruturas arraigadas, buscando transformações significativas.

Ademais, Walsh afirma que:

la pedagogía o las pedagogías de-coloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares. Ellas que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y se esconde, incluyendo la geopolítica del saber, la topología del ser y la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida; aquellas que animan y una actitud insurgente, de-colonial y cimarrona. (Walsh, 2009, p. 15).

A autora destaca que as pedagogias decoloniais não apenas envolvem o questionamento e a análise crítica, mas também incorporam uma ação social transformadora, de insurgência e de intervenção nos domínios do poder, de conhecimentos e identidades. Elas não se limitam ao âmbito acadêmico, estendendo-se para a vida cotidiana e para as esferas mais amplas da sociedade. Essa abordagem, segundo Walsh (2009, p. 16), propõe uma integração dinâmica entre teoria e prática, entre o questionamento crítico e a ação transformadora, promovendo uma postura ativa e engajada na desconstrução das hierarquias de poder, na rejeição de narrativas hegemônicas e na construção de novos entendimentos que vão além das limitações impostas pela colonialidade. A pedagogia decolonial é, portanto, concebida como uma abordagem viva e em constante evolução e construção, enraizada na experiência cotidiana e nas lutas sociais mais amplas. (Walsh, 2009, p. 16).

A pedagogia decolonial, assim como a pedagogia crítica, para Walsh (2009), é:

en última instancia, un sueño, pero uno que se sueña en el insomnio de la praxis. Esto se debe a que un individuo no puede decir que ha logrado la pedagogía crítica (o la pedagogía de-colonial) si deja de luchar por conseguirla (Walsh, 2009, p. 16).

Com isso, Walsh não coloca a pedagogia decolonial como uma extensão da pedagogia crítica, nem sugerindo que a primeira seja uma manifestação contemporânea da última. Na verdade, entendemo-as, segundo o que foi postulado por Walsh, uma pedagogia decolonial que tem sua própria genealogia - sem necessariamente rotulá-la assim - “enraizada nas lutas e práticas que as comunidades afro e indígenas vêm realizando há anos, recentemente emergindo e sendo reconstruídas e revitalizadas como parte de uma postura e projeto políticos” (2009, p. 16) para desafiar e combater os discursos hegemônicos neoliberais coloniais.

Para Walsh (2009), a pedagogia decolonial se refere a:

un trabajo que se dirige a dismantelar las constelaciones – síquicas, sociales, epistémicas, ontológico-existenciales- instaladas por la modernidad y su lado oculto que es la colonialidad; pedagogías que alientan nuevas formas de acción política, insurgencia y cimmaronaje a la vez que construyen alianzas, esperanzas y visiones “otras” de estar en sociedad, dando sustancia y legitimidad del sueño ético-político de vencer la realidad injusta, y construir senderos “otros”. . (Walsh, 2009, p. 26).

A pedagogia decolonial, conforme reiterada acima, não é apenas uma crítica intelectual às estruturas coloniais e modernas, mas uma prática ativa voltada para a desmontagem dessas constelações de poder. Ela busca, segundo Walsh (2009), desafiar não apenas a ordem social, mas também as percepções profundamente arraigadas, os paradigmas de conhecimento e as construções ontológicas, ou seja, de ser, existir e viver, que sustentam a injustiça colonial.

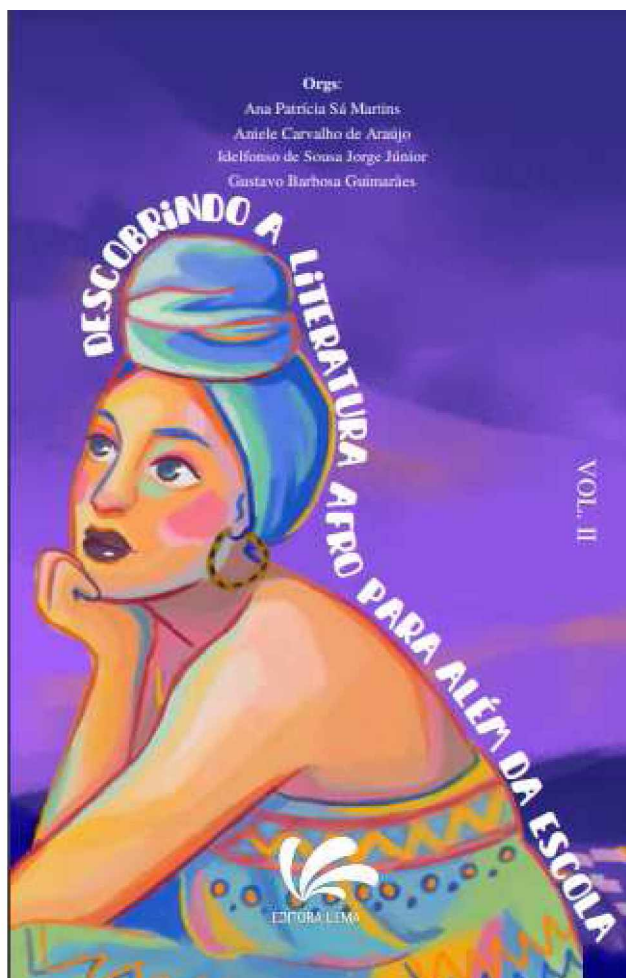
E nesse sentido, Walsh (2009) destaca que as pedagogias decoloniais não se limitam à desconstrução; elas também incentivam a construção de novas formas de ação política, insurgência, resistência e liberdade para além das estruturas coloniais. Buscam, sobretudo, criar alianças, nutrir esperanças e articular visões “Outras” (Walsh, 2009) de convivência social. Concordamos com a autora que esse esforço visa dar substância e legitimidade ao "sonho ético-político" de superar a realidade injusta e construir caminhos alternativos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo em vista que buscamos analisar os discursos inseridos nas propostas de projeto didático (PPD) dos capítulos do e-book “Descobrindo a Literatura Afro para Além da Escola Vol. II”. O e-book “Descobrindo a Literatura Afro para além da escola - Vol. II” é uma iniciativa da profa. dra. Ana Patrícia Sá Martins e tem por objetivo trazer as literaturas africanas para dentro dos espaços formativos, neste caso, para o contexto de formação de professores de Letras.

O presente e-book é a segunda edição da iniciativa e foi, da mesma forma que a primeira edição, produzido por estudantes (futuros) professores durante as disciplinas de Literatura Africana e Prática na Dimensão Político Educacional.

Figura 1 - Capa do E-book



Fonte: Martins *et al.*, 2023.

Ademais, é importante ressaltar que essa experiência formativa, a construção do e-book, é centrada a partir de uma proposta que foi pensada pela Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins sob a perspectiva de um Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD). Segundo a professora Ana Patrícia Sá:

Programa de multiletramentos didáticos caracteriza-se como uma pedagogia de projetos sistematizada a partir de uma rede de atividades acadêmico-profissionais, organizadas sob a mediação colaborativa de alunos e professores, que, por meio da escrita (auto)reflexiva, busca desenvolver o ensino-aprendizagem da língua com os gêneros multimodais num dado contexto social, oportunizando a construção de letramentos didático-digitais (Martins, 2020, p. 107, grifos da autora).

Tendo em vista o viés qualitativo de nossa pesquisa, que segundo Silveira e Córdova (2009, p. 34) se atém somente aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, nossa pesquisa tipifica-se ainda como bibliográfica, pois segundo Severino (2013, p. 106), a pesquisa bibliográfica se fundamenta na análise de registros disponíveis provenientes de estudos prévios, encontrados em documentos impressos ou digitais, como livros, artigos e teses. Quanto aos objetivos, nossa pesquisa possui caráter descritivo, visto que se trata de uma pesquisa do tipo estudo de Caso, em que, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 41):

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. (Silveira; Córdova, 2009, p. 41)

Numa perspectiva mais micro da pesquisa, a fim de delimitar o nosso corpus analítico, elencamos como critério para a seleção, apenas os capítulos produzidos pela turma de Letras da UEMA-Campus Balsas, tendo em vista que os autores estão situados no Sul do Estado do Maranhão, em um contexto onde a temática afro ainda é pouco discutida, dada a construção de uma imagem identitária historicamente mais voltada para a migração do Sul do Brasil e sertaneja. Dessa forma, selecionamos os seguintes capítulos:

Quadro 1 - Capítulos selecionados

Título dos capítulos	Autores
1. Fanfics: Possibilidades de escritas decoloniais a partir da obra O tapete voador, de Cristiane Sobral	Ana Beatriz Santiago; Idelfonso de Sousa Jorge Júnior; Railane dos Santos Lima; Ana Patrícia Sá Martins
2. Afro e os lugares de poder	Ana Júlia Nogueira Martins; Gustavo Barbosa Guimarães; Aniele Carvalho de Araújo; Ana Patrícia Sá Martins

3. Identidade étnico-racial: caminhos para a construção da identidade negra nas relações raciais	Edileia da Silva Barbosa; Ellen Leite de Sousa; Luan Ribeiro Costa; Ana Patrícia Sá Martins
4. Poemas de amor e luta: A construção de caminhos ao autoconhecimento e à representatividade negra através dos círculos de leitura	Ana Caroline Gomes Costa; Cleudiellen Sandes Rodrigues; Sandryellen Pimentel Saraiva; Ana Patrícia Sá Martins
5. QUEM FALA? "O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir" – Djamila Ribeiro	Alexsandro dos Santos Coutinho; Ana Flávia Gomes de Andrade; Ana Patrícia Sá Martins

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Elencados os capítulos, no quadro abaixo, ilustramos a estrutura dos capítulos a fim de delimitarmos o nosso corpus analítico:

Quadro 2 - Sistematização dos capítulos selecionados

Seções dos capítulos	Descrição
1. Relatos autobiográficos	Nessa seção os autores relatam suas reflexões acerca de suas vivências durante a disciplina de estágio supervisionado e como as disciplinas de literatura afro e de prática curricular refletiram em suas práxis durante o estágio.
2. Contextualização da obra e autor(a)	Nessa seção os autores apresentaram a obra e autor(a), no qual elucidaram um tema evidenciado na obra.
3. Temática da proposta do projeto didático	Nessa seção os autores desenvolveram uma temática evidenciada na obra escolhida.
4. Gêneros discursivos elencados para a proposta de projeto didático	Nessa seção os autores apresentaram os gêneros discursivos para o desenvolvimento da proposta de projeto didático.
5. Procedimentos didáticos	Nessa seção os autores apresentam, de forma multimodal, os procedimentos para o desenvolvimento da proposta de projeto didático.
6. Reflexões sobre a proposta	Nessa seção os autores apresentam algumas reflexões acerca do desenvolvimento da proposta.
7. Divulgação da proposta	E por fim, nessa seção, os autores fazem uma divulgação das suas propostas, direcionando suas falas aos professores.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse sentido, nosso foco analítico recai sobre as proposições de projeto didático (PPD), apresentadas nas seções relacionados à **temática**, aos **gêneros discursivos** e **procedimentos didáticos**, tendo em vista que compreendemos que os professores são agentes de letramentos (Kleiman, 2006), capazes de mobilizar conhecimentos prévios, estratégias e recursos necessários para a inserção dos alunos em práticas sociais de (multi)letramentos em

contexto escolar, além de coordená-los na participação das práticas sociais de uso situado da leitura e escrita.

Para orientar a nossa pesquisa, elencamos os seguintes questionamentos: *Como os discursos presentes nas propostas de projeto didáticos (PPD) evidenciam uma postura responsiva dos autores? E como esses discursos dialogam com a decolonialidade?* A fim de responder tais questionamentos elencados, destacamos como objetivo geral: analisar como os processos de multiletramentos podem contribuir para o ensino de literatura afro na perspectiva decolonial. Quanto aos objetivos específicos, temos: a) verificar os fatores sociais e culturais presentes nas propostas de projeto didático; b) identificar os gêneros discursivos e suportes digitais elencados para as propostas de projeto didático; e c) investigar como as proposições de projeto didático se alinham às perspectivas de uma pedagogia decolonial.

Considerando o nosso objetivo geral em analisar como os processos de multiletramentos podem contribuir para o ensino de literatura afro na perspectiva decolonial, nos embasamos em produções bibliográficas sobre a área de formação de professores (Freire, 1970; 1982; 1996; Candau 2018; Nóvoa, 2022), na Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 1996; Rojo, 2015; Kleiman, 1995; 2006; 2008), nos Estudos Decoloniais (Walsh, 2005; 2009; 2013; Mignolo, 2005; Quijano, 1992; Maldonado-Torres, 2007) e nos estudos do Círculo bakhtiniano e a Teoria/Análise dialógica do discurso (Volochínov, 2009; Bakhtin, 1988, 2003; Brait, 2008, 2010, 2012; Faraco, 2009), com as quais dialogamos para ampliar nosso olhar à problemática da análise.

Para embasar as nossas análises, nos apossamos de três categorias analíticas do Círculo de Bakhtin e Análise Dialógica do Discurso (ADD), uma vez que essas categorias permitem que possamos analisar aspectos linguísticos, motivações, posicionamentos e valorações dos sujeitos dos enunciados sobre as diferentes relações sociais, e no caso da presente pesquisa, os enunciados presentes nas propostas de projeto didático dos capítulos elencados.

Figura 2 - Categorias de análise dos dados



Fonte: Elaborado pelas autoras

Para compreendermos o conceito de valoração, é relevante abordar outro conceito crucial na perspectiva bakhtiniana, que é o de ideologia. Faraco (2009, p. 47) argumenta que “Ideologia é o nome que o Círculo bakhtiniano costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais”. Além disso, Faraco (2009, p. 47) esclarece que os termos ideologia, ideologias, ideológicos, “não têm, portanto, nos textos do Círculo de Bakhtin, nenhum sentido restrito a negativo. Será, portanto, inadequado lê-los nestes textos com o sentido de “mascaramento do real”, comum em algumas vertentes marxistas”.

Na perspectiva bakhtiniana, a ideologia está diretamente relacionada ao posicionamento que o sujeito assume em uma determinada situação concreta de comunicação. Com isso, "observa-se o postulado da não neutralidade dos discursos, uma vez que estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia" (Pereira; Rodrigues, 2014, p. 178). Portanto, a valoração é a apreciação axiológica que o sujeito expressa em relação ao enunciado, ou seja, um julgamento de valor atribuído a determinada situação de significação.

Na concepção dialógica, por não se configurar como uma teoria fechada, muitos conceitos emergem e se articulam em torno do fenômeno da interação social que é a linguagem. Esse aspecto dialógico, ou seja, o Dialogismo, constitui-se como um "processo de comunicação interativo, no qual eu me vejo e me reconheço através do Outro, na imagem que o Outro faz de mim" (Bezerra, 2012, p. 194). O Dialogismo refere-se às relações intrínsecas que se estabelecem entre os discursos de sujeitos que antecederam aquele que se posiciona, ou seja, que se enuncia em um determinado tempo e espaço, e os que sucederão. Esses discursos se interconectam e se (inter)influenciam, culminando na construção de sentido.

5. DIALOGANDO SABERES COM A PEDAGOGIA DECOLONIAL

5.1 Verificando os fatores sociais e culturais nas proposições de projeto didático

Entendemos que os fatores socioculturais referem-se às influências da sociedade e da cultura na formação das identidades individuais e coletivas. No contexto pedagógico, esses aspectos desempenham um papel fundamental, uma vez que os sujeitos possuem/trazem consigo uma bagagem de experiências, valores e culturas. Assim, compreendemos que ignorar essas influências podem implicar numa práxis docente desconexa com a realidade dos estudantes e da sala de aula, comprometendo o processo de um ensino-aprendizagem significativo.

Em vista disso, nesta seção, buscaremos verificar esses aspectos presentes nas propostas de projeto didático (PPD) dos capítulos do e-book “Descobrimos a Literatura Afro para Além da Escola Vol II” elencados para esta pesquisa.

De antemão, é necessário compreendermos a concepção de dialogismo empreendido pelo Círculo de Bakhtin, tendo como ponto de partida o entendimento de que a língua não deve ser compreendida como um sistema linguístico de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade, estratificada ideologicamente e socialmente, em que se confrontam diversas visões de mundo, ou seja, diferentes posicionamentos axiológicos (Sipriano; Gonçalves, 2017, p. 63).

Este, por sua vez, está diretamente ligado ao que está sendo valorado em determinados enunciados, e ao que se refere a presente seção, quais fatores socioculturais estão sendo relevantes/evidenciados para os/as autores/as em suas proposições de projeto didático. Assim, conforme Sipriano *et al.*:

Toda fala dialoga com falas que a precedem e a sucedem, formando um elo da cadeia da comunicação verbal. Toda fala, portanto, se configura a partir de sua relação com o outro, pois está repleta de “ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (Sipriano *et al.* apud Bakhtin, 2017, p. 64).

Com base nisso, verificamos na figura a seguir, um trecho da apresentação temática da proposta de projeto didático do capítulo 1, em que os/as autores/as trazem alguns questionamentos acerca do imaginário coletivo estereotipado, construído pela colonialidade, que ainda prevalece sobre questões relacionadas ao continente africano, a afro-descendência e negritude, tendo como ponto de partida a obra “O tapete voador” de Cristiane Sobral:

Figura 3 - PPD 1

Nesse sentido, convidamos o/a colega professor e seus alunos a pensar: de quê forma os negros são representados nas literaturas europeias coloniais? Como a África é representada? Por que só ouvimos falar em um lugar assolado pela fome, pobreza, doenças, incivilizada, inferior aos demais continentes?

Fonte: Santiago *et al.* (2023, p. 32)

No trecho os/as autores/as demarcam, através dos questionamentos, discursos que fazem referências a um imaginário coletivo construído através da colonialidade, sobre o que se conhece do continente africano. Assim, podemos compreender que os/as autores/as reconhecem nesses discursos os reflexos da colonialidade, que minorizam e subalternizam culturas e saberes afro ao longo do desenvolvimento da humanidade. Ao trazer esses questionamentos, segundo Bakhtin apud Sipriano *et al.*, os/as autores/as usam:

o caráter heterogêneo da língua não apenas do ponto de vista linguístico, restrito a questões dialetológicas, mas em uma abordagem discursiva, segundo a qual, em uma enunciação concreta, **confrontam-se diferentes perspectivas socioideológicas**. (Bakhtin apud Sipriano *et al.* 2017, p. 66, grifo nosso).

Podemos perceber que os/as autores/as apresentam esses questionamentos com o objetivo de instigar o leitor a questionar as implicações subjacentes, buscando promover uma reflexão sobre por que tais discursos persistem no imaginário das pessoas, do que se conhece sobre o continente africano e às questões afro.

Compreendemos que há, nesse processo de interação, o que Bakhtin chama de "compreensão responsiva ativa" (1997). Esse momento se caracteriza pelo locutor aguardar uma resposta, sendo que tal resposta não necessariamente implica em concordância; pelo contrário, pode até ser uma negação. O aspecto crucial é que não existe apenas uma compreensão passiva, pois o ouvinte, ao interagir com o "outro" falante, transforma-se em locutor.

Na proposta do capítulo 2, verificamos o mesmo processo interativo/dialógico discutido anteriormente:

Figura 4 - PPD 2

Tendo em vista essa problemática, nos propomos a desenvolver um projeto que se voltasse para os lugares de poder e as pessoas pretas, e fizesse refletir sobre isso. O principal objetivo deste projeto é, portanto, observando a problemática da falsa inclusão, retratar pessoas pretas que ocupam esses espaços de poder. Nossa escolha por tomar como foco a ocupação desses espaços se deu, justamente, pela necessidade de comemorar cada pequena vitória, sem, no entanto, deixar de lutar por mais. Além disso, consideramos de extrema importância conhecermos diversas obras e autores afros, seja de qual etnia for, para que possamos conhecer e ouvir vozes que outrora foram/são silenciadas pelos que detém o poder de silenciá-las e dessa forma, sujeitos críticos, transmitir-las toda a comunidade educacional. Esperamos que a jornada de preparação desse

Fonte: Martins *et al.* (2023, p. 67)

Ao apresentar o tema *tokenismo*² na obra “Este não é o seu Lar” da inglesa Natasha Brown, os/as autores/as esperam que, com a discussão apresentada, o leitor possa compreender quando a diversidade está sendo usada como uma mera ferramenta inclusiva de sujeitos minorizados, e nesse contexto, as pessoas pretas, e simplesmente usá-las como um *token*, ou seja, como uma falsa imagem inclusiva e diversificada, com o objetivo de esconder preconceitos em alguns espaços de poder, como no mercado de trabalho e na política, onde a personagem principal da obra está inserida.

Para Bakhtin, os enunciados e a palavra manifestam-se em estreita relação com o locutor, pois “não são palavras o que pronunciamos, mas, verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico” (Bakhtin, 2006, p. 96). Dessa forma, podemos perceber que o discurso empreendido pelos/as autores/as é uma resposta a falsa inclusão e a falsa diversidade, sendo utilizada como ferramenta pelos setores dominantes da sociedade, seja ela econômica, cultural ou intelectual.

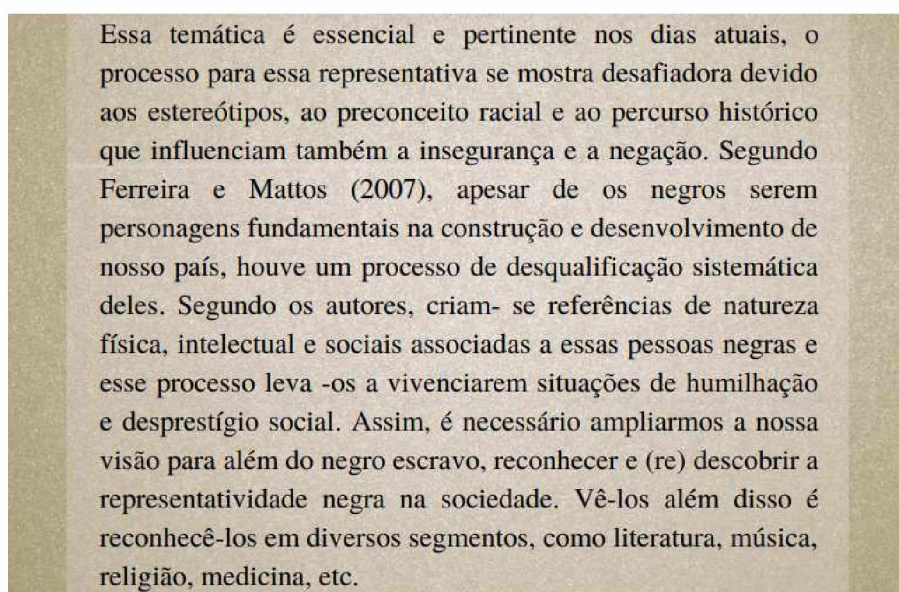
Ademais, os/as autores/as pontuam que consideram “importante conhecer diversas obras e autores afros, seja de qual etnia for”, em que podemos relacionar com a ideia equivocada de que na europa, especificamente na Inglaterra, contexto da obra “Este não é o seu Lar”, as questões como o racismo já são questões resolvidas, tendo em vista que a europa

² *Tokenismo* é definido como uma mera representação forçada de forma superficial ou simbólica a algum grupo minorizado da sociedade com o intuito de “incluí-la”, normalmente realizado por um grupo dominante (de supremacia branca ou masculina), o que pode até acontecer a tão intencional visibilidade, mas, esses grupos não serão, de fato, representados (Santos, 2018; Bristost, 2021).

construiu e constroi no imaginário coletivo, uma imagem de desenvolvimento e de país de “primeiro mundo”.

Prosseguindo para o capítulo três, os/as autores/as apresentam suas justificativas para a escolha da temática para a proposta de projeto didático, evidenciada na obra “O ódio que você semeia”, de Angie Thomas. Verificamos que são elencados alguns fatores socioculturais, como citado na PPD, a “desqualificação sistemática” (p. 87) de pessoas negras, que inferioriza as características físicas, os conhecimentos e culturas africanas.

Figura 5 - PPD 3



Essa temática é essencial e pertinente nos dias atuais, o processo para essa representativa se mostra desafiadora devido aos estereótipos, ao preconceito racial e ao percurso histórico que influenciam também a insegurança e a negação. Segundo Ferreira e Mattos (2007), apesar de os negros serem personagens fundamentais na construção e desenvolvimento de nosso país, houve um processo de desqualificação sistemática deles. Segundo os autores, criam-se referências de natureza física, intelectual e sociais associadas a essas pessoas negras e esse processo leva -os a vivenciarem situações de humilhação e desprestígio social. Assim, é necessário ampliarmos a nossa visão para além do negro escravo, reconhecer e (re) descobrir a representatividade negra na sociedade. Vê-los além disso é reconhecê-los em diversos segmentos, como literatura, música, religião, medicina, etc.

Fonte: Barbosa *et al.* (2023, p. 87)

Ademais, através do postulado de que todo discurso é carregado de ideologias que podem ou não concordar com outros discursos (Bakhtin, 2006), podemos compreender que essas justificativas estabelecem uma relação dialógica que contrapõe os discursos presentes nas produções científicas hegemônicas elaboradas no período da colonização, usados para justificar a escravidão das populações africanas. Dessa forma, os/as autores/as concluem que é “*necessário ampliarmos a nossa visão além do negro escravo, reconhecer e (re) descobrir a representatividade negra na sociedade*”.

No que se refere ao trecho citado anteriormente, nos faz pertinente ressaltar que “*negro escravo*” é um termo inadequado para se referir a diáspora africana, tendo em vista que o processo de escravidão foi um processo de violências impostos a essas populações, diferentemente do que se subentende com a expressão supracitada.

Prosseguindo para a proposta de projeto didático do capítulo quatro, os/as autores/as apresentam o conceito de “lugar de fala”, conceito discutido pela filósofa e feminista brasileira Djamila Ribeiro em sua obra “O que é lugar de fala?”.

Figura 6 - PPD 4

Nesse sentido, propomos a você, colega professor, que convide seus alunos a produzir um livro com a temática de “Quem Fala?”, no intuito de fazer alusão que existe um lugar de fala e que também existe a forma de se abordar o assunto e precisa urgentemente ser respeitada. Entendemos que é preciso desconstruir o conceito de fala a partir da cor do outro, afinal de contas vivemos periodicamente nos moldando e essas mudanças que ocorrem podem demorar para serem alcançadas em alguns ambientes, independente da sua colocação numa lista de coisas importante dentro de uma sociedade elitista, em que possivelmente assuntos como homofobia, injúria racial, preconceitos múltiplos estão em últimos lugares e na maioria das ocasiões apenas para preencher espaços e não necessariamente para ser refletido, ouvido e dialogado. A

Fonte: Coutinho *et al.* (2023, p. 113)

Os/as autores/as sugerem uma abordagem dialógica com o objetivo de incentivar uma reflexão aprofundada sobre a temática “Quem Fala?” no contexto educacional. Entendemos que ao propor a produção de um livro com essa temática, os/as autores/as destacam a importância de reconhecer a existência de diferentes lugares de fala e a necessidade de abordar o assunto de maneira respeitosa.

Ao destacar a necessidade de desconstrução do conceito de “fala” vinculado à cor do outro, os/as autores/as evidenciam uma consciência de valor em relação à influência dos fatores socioculturais no processo de comunicação, visto que:

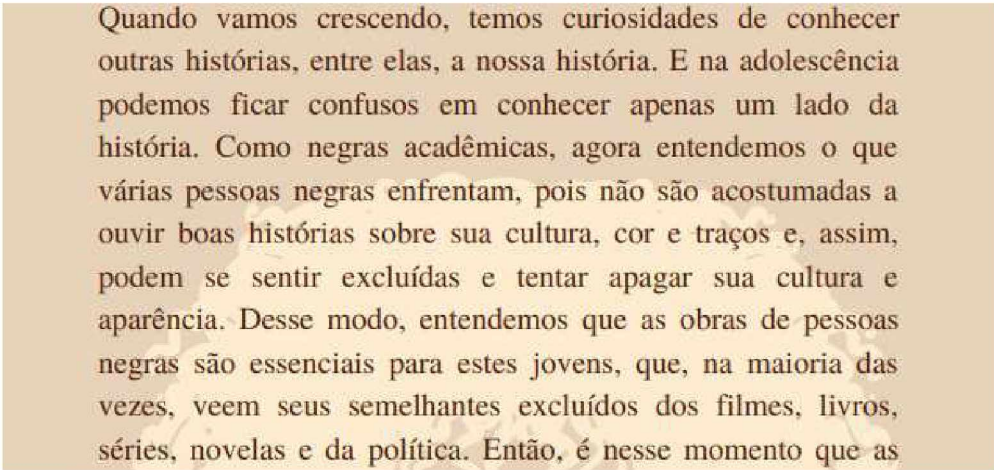
“expressão” não significa somente interpretação ou representação, mas também significa organização, regularização dessas relações. [...] no signo ideológico está sempre presente uma “acentuação valorativa”, que faz com que o mesmo não seja simplesmente expressão de uma “ideia”, mas a expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta. (Ponzio, 2008, p. 112-115, grifos do autor).

Nesse contexto, a análise do signo ideológico, conforme Ponzio (2008), ressalta que há sempre uma “acentuação valorativa” presente nos enunciados, transformando o signo em mais do que uma mera expressão de uma ideia. Ele se torna a expressão de um posicionamento, de uma práxis situada. Essa perspectiva destaca que a linguagem e a comunicação não são neutras, e carregam consigo nuances culturais e sociais que moldam a interação entre os

sujeitos. Os enunciados não são somente mensagens transmitidas, são também carregadas de valores, posicionamentos e práticas sociais (Ponzio, 2008). Portanto, ao reconhecer a influência desses fatores na construção do significado, compreendemos que os/as autores/as da proposta indicam uma compreensão aprofundada da complexidade das interações comunicativas e valorizam a promoção de diálogos reflexivos e inclusivos em meio a desafios enfrentados em ambientes socialmente diversos.

Partindo para a proposta de projeto didático do capítulo cinco, em que as autoras apresentam a temática da autoestima de pessoas negras, evidenciada na obra “Tudo nela brilha e queima: poemas de lutar e amor” de Ryane Leão:

Figura 7 - PPD 5



Quando vamos crescendo, temos curiosidades de conhecer outras histórias, entre elas, a nossa história. E na adolescência podemos ficar confusos em conhecer apenas um lado da história. Como negras acadêmicas, agora entendemos o que várias pessoas negras enfrentam, pois não são acostumadas a ouvir boas histórias sobre sua cultura, cor e traços e, assim, podem se sentir excluídas e tentar apagar sua cultura e aparência. Desse modo, entendemos que as obras de pessoas negras são essenciais para estes jovens, que, na maioria das vezes, veem seus semelhantes excluídos dos filmes, livros, séries, novelas e da política. Então, é nesse momento que as

Fonte: Costa *et al.* (2023, p. 140)

No trecho, compreendemos que as autoras discutem sobre a importância, para as pessoas negras ao longo da vida, de conhecer “boas histórias” sobre a cultura afro dentro dos espaços formativos. Entendemos que ao usar a expressão “boas histórias”, assimilamos que as autoras podem estar se referindo a ausência de histórias que vão além dos estudos sobre o colonialismo e escravidão impostos nas populações africanas.

Tendo vista a problemática abordada pelas autoras, retomamos a perspectiva de compreensão responsiva ativa em que “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2003, p. 271). Nesse sentido, percebemos que o discurso empreendido pelas autoras interagem com discursos que problematizam o ensino sobre questões afro, pautado por ideias coloniais, em que minorizam seus saberes e culturas, e assim

como discutido na PPD 1, problematizam a história das populações africanas construídas e compartilhadas através do ponto de vista do colonizador.

Outro ponto que deve ser considerado no excerto elencado da proposta de projeto didático do capítulo cinco é a utilização da 1ª pessoa do plural em “Como negras acadêmicas”. Ressaltamos que, conforme fotos disponibilizadas pelas autoras nas páginas 121, 124 e 128, é possível notar que há apenas uma autora negra, embora não estejamos aqui questionando qualquer tipo de perspectiva do colorismo.

5.2 Identificando os gêneros discursivos e suportes digitais nas propostas de projeto didático

A presente seção é destinada a identificação dos gêneros discursivos e suportes digitais elencados pelos/as autores/as das cinco propostas de projeto didático selecionadas para esse trabalho. Dessa forma, nossas análises se concentram no item 4 e 5 do e-book, onde situam-se os gêneros discursivos elencados para o desenvolvimento das PPD, assim como foi sistematizado no Quadro 2 na seção de Procedimentos Metodológicos.

Para discutirmos sobre os gêneros elencados ao longo das propostas, nos embasamos na perspectiva dos estudos bakhtinianos sobre a noção de gêneros discursivos, tendo em vista que, segundo Moraes (2022, p. 39), “é indispensável entender que a enunciação se dá por meio de gêneros discursivos e assim sendo, compreender o gênero e suas particularidades ao analisar os enunciados é de suma importância, visto que diferentes gêneros exigem diferentes usos da linguagem”. Beth Brait, principal nome dos estudos bakhtinianos no Brasil, discute a importância dos gêneros discursivos e enfatiza que é necessário:

[...] reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (Brait, 2021, p. 13-14).

De acordo com Machado (2005, p. 155), Bakhtin (1997) defendia que a variedade de gêneros discursivos é vasta e dessa forma, podem refletir sob a inesgotável capacidade humana de se envolver em diferentes formas de expressão linguística, nesse caso, a interação.

A ideia central é que, para Bakhtin (1997 apud Machado, 2005), cada esfera da práxis, ou seja, cada domínio da prática social, possui um conjunto próprio e distinto de gêneros discursivos. Esses gêneros não são estáticos; ao contrário, diferenciam-se e se expandem à

medida que a esfera em que estão inseridos se desenvolve e se torna mais complexa. Assim, entendemos que a evolução dos gêneros discursivos está intrinsecamente ligada ao progresso das atividades humanas em diversas áreas. Dessa forma, entendemos que os autores enfatizam a dinâmica dos gêneros discursivos, indicando que eles não são elementos fixos, mas sim produtos em constante transformação que refletem as mudanças das práticas sociais.

À medida que as atividades humanas se diversificam e evoluem, novos gêneros surgem, e os existentes se adaptam para acomodar as nuances dessas práticas (Bakhtin, 1997, p. 248). Portanto, para a perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos são marcados pela compreensão de que a linguagem é intrinsecamente ligada à vida social, e os gêneros discursivos são manifestações dinâmicas dessa relação. A imensa riqueza e diversidade desses gêneros refletem a multiplicidade de contextos e finalidades para os quais a linguagem é empregada, evidenciando a complexidade e a vitalidade das interações humanas.

Compreendendo que os gêneros discursivos não são estáticos, se expandem e se diferenciam à medida que se situam em diferentes esferas ligadas às atividades humanas (Bakhtin, 1997 apud Machado, 2005), assumimos a intrínseca relação que a concepção de gêneros discursivos defendida pelo Círculo de Bakhtin tem com os estudos dos (novos e multi)letramentos. Para Rojo, uma das principais pesquisadoras do assunto no Brasil, enfatiza que os (multi)letramentos relacionam-se aos:

[...] usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (Rojo, 2009, p. 98)

Influenciada pela concepção de gêneros do discurso dos estudos bakhtinianos, Rojo enfatiza que:

Tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. Todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero. Um enunciado serve para expressar, por meio da língua/linguagem, uma significação, uma apreciação a respeito do mundo, das coisas, dos outros ou de outros ditos. (Rojo, 2015, p. 28).

Rojo destaca a centralidade dos enunciados em nossa comunicação, sejam eles falados, cantados, escritos ou digitados. Segundo a autora, cada vez que nos expressamos, o fazemos por meio dos enunciados, e a forma relativamente estável de expressão é chamada de gênero. Os gêneros, nessa perspectiva, são estruturas que proporcionam estabilidade e organização às expressões linguísticas, onde estabelecem padrões que orientam a construção dos enunciados (Rojo, 2015). Além disso, Rojo ressalta que cada enunciado tem a finalidade de expressar significações e apreciações sobre o mundo, objetos, outras pessoas ou outros discursos.

Portanto, a linguagem, por meio desses enunciados, torna-se a ferramenta fundamental para comunicar nossas interpretações e avaliações do entorno. Essa perspectiva enfatiza a importância dos gêneros discursivos na comunicação, destacando como eles fornecem estrutura e previsibilidade aos enunciados. Ao compreendermos os gêneros, segundo a autora, podemos reconhecer as intencionalidades e valorações que permeiam a comunicação humana (Rojo, 2015)

Considerando essa perspectiva sobre os gêneros do discurso, Rojo (2013) aborda o conceito de Multiletramentos, manifestado pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres (1996). Segundo a autora, os multiletramentos apontam:

[...] para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento 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 lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (Rojo, 2013, p. 14; grifos da autora).

Rojo (2012, p. 18) enfatiza que a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias refere-se ao que ela chama de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, onde segundo ela, exige multiletramentos. Para a autora, a prática de multiletramentos exige agentividade na articulação de diferentes textos, sejam eles escritos ou recursos como figuras, links ou hiperlinks. Essa agentividade na articulação de diferentes textos, e consequentemente na produção de (novos) gêneros discursivos contemporâneos, exige práticas (multi)letradas.

Com base nisso, destacamos o gênero discursivo fanfic, apresentado na PPD 1:

Figura 8 - Gênero discursivo fanfic

Fanfic é um gênero que pode derivar de vários outros: músicas, romances, contos, filmes, etc, os quais, segundo Sousa (2020) apresentam relações intergenéricas (diálogo entre os gêneros) e ruínas (os fragmentos de outros gêneros presentes nas fanfics). Mesmo a fanfic sendo predominantemente narrativa, não impede que fãs atribuam características estruturais e estilísticas do gênero do qual deriva, por exemplo, poemas, músicas ou produzidas oralmente através de podcast.

Fonte: Santiago *et al.* (2023, p. 34)

O conceito de Multiletramentos (GNL, 1996), discutido por Rojo (2013), estabelece uma ponte com a produção da fanfic, como descrita pelos/as autores/as da PPD 1. Rojo (2013) enfatiza a multiplicidade de linguagens e semioses presentes nas práticas de letramento

contemporâneas, e as fanfics ilustram vividamente essa multiplicidade. Ao explorar a fanfic, percebemos o diálogo com outros gêneros que os multiletramentos (Rojo, 2013) destacam, tendo em vista que, segundo os/as autores/as, a fanfic é, por natureza, um gênero que deriva de outros, seja de músicas, romances, contos ou filmes. Essa característica evidencia o diálogo interativo, onde os fãs reinterpretam, remixam e constroem narrativas alternativas a partir de fontes preexistentes, criando assim um espaço onde diversos gêneros convergem e se entrelaçam, fazendo com que novos gêneros nasçam.

Ademais, podemos perceber a capacidade das fanfics de transcender as fronteiras de um gênero específico ressoar com a noção de multiletramentos apresentada por Rojo (2013). Pois mesmo sendo predominantemente narrativa escrita, como apontam os/as autores/as, a fanfic demonstra flexibilidade ao permitir que os fãs atribuam características estruturais e estilísticas de gêneros originais, como poemas, músicas etc.

Barton e Lee, na obra “Linguagem Online: textos e práticas digitais”, apresentam o conceito de virtualidades (2015, p. 44). Para o/a autor/a, as virtualidades são:

possibilidades e restrições de ação que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação. *Virtualidades percebidas* tornam-se o contexto para a ação [...] são socialmente construídas e mudam à medida que as pessoas atuam sobre seu ambiente. As virtualidades afetam o que pode ser feito facilmente e o que pode ser feito convencionalmente com um recurso. (Barton e Lee, 2015, p. 44-45, grifo dos autores).

Conforme o/a autor/a, podemos compreender que no contexto da produção das fanfics, as virtualidades estão inseridas nas possibilidades do/a autor/a da fanfic de transcender o gênero para além do texto escrito, como tradicionalmente conhecemos as fanfics, mas também na possibilidade de articular outros textos, como adicionar uma trilha sonora, figuras ou links e hiperlink para compor a narrativa, tendo em vista que o gênero suporta essas modificações e inserções.

Essa diversidade de formas de expressão ressalta a compreensão abrangente de linguagens, semioses e mídias na construção de significado, conforme apontado por Rojo (2013). Portanto, a produção de fanfics não apenas ilustra a perspectiva dos multiletramentos, mas nos mostra a reflexão dos/as autores/as em “selecionar e operar nos parâmetros (flexíveis) dos gêneros discursivos” (Rojo, 2013, p. 28), ao incorporar uma multiplicidade de gêneros, estilos e formas de comunicação, enriquecendo o cenário das práticas de letramentos contemporâneas.

Ao observarmos os procedimentos didáticos da PPD 1, vemos que os/as autores/as elencaram o suporte digital *Google Sites* como meio de divulgação e publicação das fanfics produzidas pelos/as alunos/as.

Figura 9 - Google Sites

- Como sugestão para divulgação das fanfics, propomos a criação de um Google site para divulgação das produções dos alunos. A plataforma funcionará como espaço de escrita em que outras pessoas (até mesmo externas à escola) possam deixar comentários ou sugestões para as fanfics.



Fonte: Santiago *et al.* (2023, p. 40)

O *Google Site*, local onde os/as autores/as escolheram para circular o gênero proposto, é uma plataforma de criação de sites simplificada oferecida pelo Google, projetada para facilitar a construção de páginas web, ideal para usuários que têm pouco conhecimento em programação ou design e permite a criação de sites colaborativos. Tendo em vista que o *Google Site* é um local onde o gênero discursivo, no caso o lugar que a fanfic seria divulgada, podemos considerar a plataforma como um espaço de escrita on-line. Barton e Lee (2015, p. 55) discutem que os espaços de escrita on-line são locais onde a multimodalidade se manifesta e dessa forma, segundo os autores:

[...] oferecem as possibilidades e restrições do que pode ser escrito e do que provavelmente será escrito. Estamos particularmente interessados em espaços de escrita, porque, por mais multimodais que sejam os textos on-line, a palavra escrita ainda é central para todas as formas de interação on-line e criação de conteúdo. (Barton e Lee, 2015, p. 56).

Dessa forma, ao elencar o *Google Site*, os/as autores/as não apenas escolhem uma plataforma acessível, colaborativa e gratuita para a circulação do gênero a ser produzido, mas também reconhecem a importância dos textos escritos como elemento central na interação on-line. Consideramos que essa escolha didática além de facilitar a criação e o compartilhamento das fanfics produzida pelos/as alunos/as, dialoga com a compreensão do que se refere à escrita online como um fenômeno multimodal, onde a linguagem desempenha um papel central na construção de significados e interações.

Observamos que no trecho da figura 9, onde situa-se os procedimentos didáticos da PPD 1, os/as autores/as articulam uma grande variedade de textos multimodais para coordenar

o leitor a um tutorial no *YouTube* sobre como criar um *Google Site*, a imagem com a logo da plataforma e uma lupa para indicar a pesquisa on-line e o hiperlink para direcionar ao tutorial. Dessa forma, podemos observar que os/as autores/as articulam os textos multimodais de forma significativa, buscando atingir um objetivo dentro da proposta.

Prosseguindo para a PPD 2, os/as autores/as apresentam uma proposta com o gênero Mural Escolar:

Figura 10 - Gênero discursivo mural

O mural escolar consiste em um recurso no qual se apresenta conteúdo de trabalhos realizados em sala de aula, que são expostos quando estes atingem o objetivo geral de uma determinada proposta realizada nas aulas de uma dada disciplina (PITTA, 2016). Se buscarmos a definição da palavra mural nos dicionários da Língua Portuguesa, muitos serão os conceitos que serão encontrados em relação a este léxico. Contudo, o tipo de mural sobre o qual iremos discorrer neste capítulo refere-se aos murais com o acréscimo do adjetivo didático que, segundo Costa (2012), são aqueles que têm como principal finalidade a socialização de conhecimentos de determinado assunto através da exposição destes materiais em ambientes escolares para a promoção da aprendizagem.

Fonte: Martins *et al.* (2023, p. 57)

O mural didático, conforme apresentado na PPD 2, pode ser analisado à luz da discussão anterior sobre os Multiletramentos e a produção de fanfics, considerando as diversas formas de expressão e a construção de significação em ambientes de aprendizagem. O mural didático, conforme descrito pelos/as autores/as, é caracterizado como um recurso educacional utilizado para apresentar conteúdos produzidos pelos alunos em sala de aula (Martins *et al.*, 2023, p. 57). Segundo os/as autores/as, esses trabalhos são expostos quando atingem os objetivos de uma proposta específica realizada em uma disciplina, no caso da PPD 2. Acreditamos que esse tipo de prática reflete a ideia de que diferentes formas de produção multimodal são e podem ser utilizadas para socializar conhecimentos.

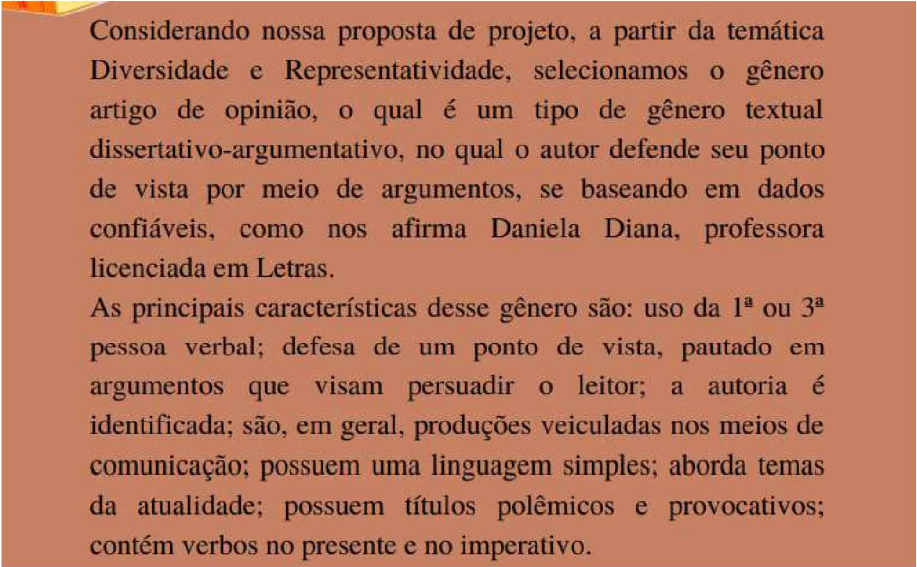
Podemos perceber que ao utilizar o adjetivo "didático" ao mencionar os murais, como proposto, os/as autores/as destacam a intenção pedagógica dessas exposições. Os murais didáticos visam à socialização de conhecimentos sobre determinados assuntos, utilizando a exposição desses materiais em ambientes escolares como uma estratégia para promover a aprendizagem. Essa abordagem dialoga com o conceito de Multiletramentos, pois reconhece a

importância de diferentes formas de linguagem e mídia na construção e compartilhamento de conhecimentos.

Assim, a produção de murais didáticos, quando considerada sob a ótica de Multiletramentos, pode ser vista como uma manifestação concreta da diversidade de formas de expressão e aprendizado, tendo em vista que os murais não se limitam apenas à linguagem escrita, mas incorporam elementos visuais, gráficos e outras formas multimodais para comunicar e compartilhar conhecimentos. Dessa forma, consideramos que essa abordagem alinha-se com a compreensão de Rojo (2013) sobre a multiplicidade de linguagens e semioses nas práticas de letramento contemporâneas. Portanto, os murais didáticos dialogam com a diversidade de gêneros e como as diversas formas de comunicação podem enriquecer o ambiente educacional, promovendo uma compreensão crítica e participativa na construção de conhecimentos.

Na PPD 3, observamos que os/as autores/as apresentam para a sua proposta, o gênero artigo de opinião:

Figura 11 - Gênero discursivo artigo de opinião



Considerando nossa proposta de projeto, a partir da temática Diversidade e Representatividade, selecionamos o gênero artigo de opinião, o qual é um tipo de gênero textual dissertativo-argumentativo, no qual o autor defende seu ponto de vista por meio de argumentos, se baseando em dados confiáveis, como nos afirma Daniela Diana, professora licenciada em Letras.

As principais características desse gênero são: uso da 1ª ou 3ª pessoa verbal; defesa de um ponto de vista, pautado em argumentos que visam persuadir o leitor; a autoria é identificada; são, em geral, produções veiculadas nos meios de comunicação; possuem uma linguagem simples; aborda temas da atualidade; possuem títulos polêmicos e provocativos; contém verbos no presente e no imperativo.

Fonte: Barbosa *et al.* (2023, p. 88)

Os/as autores/as destacam a escolha do gênero artigo de opinião para abordarem a temática da Diversidade e Representatividade. Podemos perceber que essa escolha evidencia a compreensão da importância de considerar diferentes perspectivas e vozes na discussão da temática elencada para a proposta, tendo em vista que o gênero artigo de opinião permite a defesa do ponto de vista de quem o produz, como afirmam os/as autores/as. Ademais, podemos perceber que essa abordagem dialoga com a noção de multiletramentos ao

reconhecer a necessidade de utilizar diferentes formas de comunicação para persuadir o/a leitor/a e nessas diferentes formas de comunicação, pode-se utilizar imagens, links ou hiperlinks que dialoguem com o ponto de vista do/a autor/a do gênero, com o objetivo de persuadir quem o lê.

Ao apontar as características específicas do artigo de opinião, como o uso da 1ª ou 3ª pessoa verbal, a defesa de um ponto de vista, etc., os/as autores/as ressaltam a complexidade e a diversidade que permeiam esse gênero. Dessa forma, consideramos que essas características contribuem para uma abordagem mais rica e envolvente dos temas propostos na presente PPD.

Relacionando com a perspectiva de Multiletramentos, a escolha do artigo de opinião como gênero para a proposta, destaca a necessidade de explorar diferentes linguagens, estilos e formatos de comunicação para abordar questões como a diversidade e representatividade (Cazden *et al.*, 2021). Ao incorporar características específicas desse gênero, percebemos que a proposta de projeto didático 2 busca envolver os leitores de maneira persuasiva, considerando a multiplicidade de formas de interpretação e participação na sociedade contemporânea. Portanto, essa abordagem evidencia como a proposta do projeto dialoga com os multiletramentos, reconhecendo a complexidade e a diversidade presentes nas práticas de letramento contemporâneas (Rojo, 2013).

Diferentemente das PPD discutidas anteriormente, os/as autores/as da PPD 4 não destacam em uma única seção, o gênero discursivo elencado para a proposta. Observamos que o gênero da PPD 4 está inserido nas seções de procedimentos didáticos e temática do projeto, e que é pouco discutido ao longo da proposta apresentada, como pode ser visto no trecho abaixo:

Figura 12 - Gênero discursivo livro

Nesse sentido, propomos a você, colega professor, que convide seus alunos a produzir um livro com a temática de “Quem Fala?”, no intuito de fazer alusão que existe um lugar de fala e que também existe a forma de se abordar o assunto e precisa urgentemente ser respeitada. Entendemos que é preciso

Fonte: Coutinho *et al.* (2023, p. 112)

O trecho da figura acima faz parte da seção da temática da PPD 4 e evidencia o gênero discursivo proposto, que é um livro. Mais a frente, os/as autores/as apresentam o objetivo da produção desse gênero:

Figura 13 - Objetivo do livro

O objetivo é que ao longo de um bimestre, semestre, sejam desenvolvidas mesas redondas, palestras, saraus, entrevistas com professores pesquisadores, artistas, etc, a fim de que, ao final, cada aluno possa escrever um relato cuja narrativa terá como ponto de partida o questionamento e título do proposto livro: "Quem fala?".

Fonte: Coutinho *et al.* (2023, p. 114)

Após a releitura das seções onde o gênero discursivo para a PPD 4 é destacado, observamos que o objetivo dos/as autores/as é propor a produção de um livro que seja composto por narrativas ou relatos-autobiográficos dos alunos, onde estes narrassem suas histórias, tendo como objetivo o empoderamento, fortalecimento e valorização de identidades e vozes afrodescendentes.

Ademais, a proposição dos/as autores/as, ao sugerir a produção de um livro que seja composto por relatos-autobiográficos dos alunos com o objetivo de valorizar identidades afrodescendentes, dialoga com o que o Grupo de Nova Londres entende como práticas pedagógicas para a diversidade:

O Grupo de Nova Londres (1996) lembra que os aprendizados cotidianos são diferentes dos aprendizados escolares, por isso o currículo e consequentemente as escolhas pedagógicas devem contemplar – dentre outros – aspectos culturais globais e regionais, de identidade, ou seja, de saberes significativos aos aprendizes. A escola precisa, portanto, desenvolver novas competências e habilidades. (Melo, 2014, p. 899)

Percebemos que a proposta de projeto didático 4 reflete um comprometimento com práticas pedagógicas que reconhecem a importância da diversidade cultural e identitária local na construção do conhecimento, conforme apontado por Melo (2014) sobre saberes cotidianos para as diversidades. Ao criar um espaço para as vozes afrodescendentes, acreditamos que a PPD 4 busca fortalecer as identidades dos/as alunos/as pretos e promover um ambiente educacional mais inclusivo, significativo e sobretudo, antirracista. Dessa forma, consideramos que essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades que vão além do aprendizado puramente escolar, abrangendo a riqueza e complexidade das experiências individuais e culturais na sala de aula, sobre a afrodescendência e negritude.

Na PPD do último capítulo, as autoras elencam o gênero discursivo resenha literária crítica:

Figura 14 - Gênero discursivo resenha literária crítica

*segunda série do ensino médio. Escolhemos então o gênero **resenha literária crítica**, que tem por objetivo descrever e analisar outra produção textual, além de conter reflexões e opiniões que destaquem os pontos positivos e negativos da obra resenhada, que pode ser um livro, filme, série, conto, entre outros diversos gêneros. Sendo assim, o intuito da seleção deste gênero é abordar os temas da obra **Tudo nela brilha e queima**, da escritora **Ryane Leão**, entre eles estão **relacionamento abusivo, solidão da mulher negra, autoconhecimento, representatividade negra, identidade e empoderamento feminino negro**. Então, ao produzir o gênero resenha, os*

Fonte: Costa *et al.* (2023, p. 142)

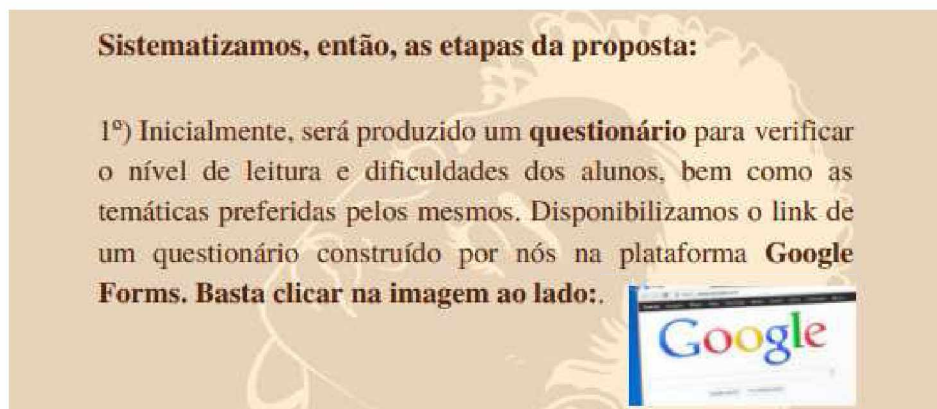
As autoras optaram pelo gênero discursivo resenha literária crítica para abordar a obra "Tudo nela brilha e queima", da escritora Ryane Leão. Observamos que a escolha das autoras por esse gênero revela uma intenção de não apenas descrever a obra, mas também de realizar uma análise reflexiva, emitindo opiniões que destaquem tanto os pontos positivos quanto negativos da obra a ser resenhada.

Ademais, a resenha literária crítica é reconhecida por sua capacidade de explorar e avaliar diversas produções textuais, sejam elas livros, filmes, séries, contos, entre outros. Esse gênero permite que os/as autores/as compartilhem suas interpretações, percepções e críticas, fornecendo ao leitor uma visão mais aprofundada e contextualizada da obra em questão. Observamos que ao selecionar a resenha literária crítica para abordar "Tudo nela brilha e queima", as autoras revelam a intenção de explorar temas significativos presentes na obra de Ryane Leão, como citado no trecho destacado na figura 13 e dessa forma, a resenha literária crítica torna-se, portanto, uma ferramenta para aprofundar a compreensão da temática afro, proporcionando uma análise cuidadosa e crítica da obra.

Por outro lado, analisamos também que a escolha desse gênero discursivo ressalta um engajamento ativo por parte das autoras na interpretação e discussão dos elementos presentes na obra, ampliando assim o diálogo sobre questões relevantes para a comunidade negra e, de maneira mais ampla, para a sociedade como um todo. Compreendemos que ao elencar a resenha literária crítica, as autoras buscam instigar reflexões e gerar debates em torno das complexidades e nuances abordadas por Ryane Leão em seu trabalho literário. Essa abordagem, portanto, contribui para uma apreciação mais profunda e crítica da obra, ampliando o entendimento sobre os temas apresentados.

Ao observarmos o item de procedimentos didáticos da PPD 5, percebemos que as autoras utilizam também o gênero questionário, e este é produzido na plataforma *Google Forms* para serem disponibilizados aos/as alunos/as.

Figura 15 - Suporte digital *Google Forms*



Fonte: Costa *et al.* (2023, p. 145)

No trecho apresentado, as autoras descrevem a primeira etapa da proposta, que consiste na sistematização de um questionário. Segundo as autoras, esse questionário tem como objetivo identificar o nível de leitura dos alunos, identificar possíveis dificuldades que eles possam enfrentar durante a leitura e compreender as temáticas de interesse para esse público. Para realizar essa etapa, as autoras criaram um questionário disponível na plataforma *Google Forms*, apresentado como hiperlink anexado na imagem dentro da figura 15.

Dentro desse contexto de uso de ferramentas digitais no ambiente pedagógico, elencamos o conceito de letramentos didático-digitais, proposto por Martins (2020). Esse conceito, segundo a autora, refere-se às capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais (Martins, 2020, p. 173).

Segundo esse conceito, compreendemos que as autoras da PPD 5 articularam a plataforma *Google Forms*, assim como o uso do hiperlink, com o objetivo de orientar o desenvolvimento da proposta apresentada por elas para o professor. Dessa forma, como enfatiza Martins (2020, p. 173), “a construção do letramento didático-digital do futuro professor perpassa a ressignificação do uso da leitura e da escrita para e no local de trabalho na compreensão e apropriação dos gêneros e dos artefatos digitais, a partir das práticas sociais reais”. Assim, compreendemos que as autoras usam os suportes digitais de forma situada e significativa dentro da proposta apresentada por elas e revela uma agentividade ao sugerir o

“como” o professor pode desenvolver o gênero discursivo elencado para a proposta, nesse caso o uso da plataforma *Google Forms*.

5.3 Investigando as propostas de projetos didáticos sob a pedagogia decolonial

Nesta última seção de análise, focamos na discussão e diálogo das propostas de projeto didáticos dentro da pedagogia decolonial. Reiteramos que a pedagogia decolonial, proposta pela estudiosa Catherine Walsh, parte do entendimento do conceito de interculturalidade crítica, que implica para o enfoque e valorização de grupos e povos que sofreram subjugação e subalternização históricas ao longo do desenvolvimento da humanidade (Walsh, 2009, p. 12).

Walsh (2009, p. 15) explica ainda que a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que põe em questionamento o processo de racialização, subalternização e inferiorização nos padrões de poder, que invisibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber. Contrapondo essa perspectiva colonial, a interculturalidade crítica busca o desenvolvimento e criação de condições “outras” que não só articulam e dialogam com as diferenças, mas que também incentive a criação e valorização de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, para que possam cruzar as fronteiras impostas pela colonialidade (Walsh, 2009, p. 13).

Dentro desse contexto de combate às condições impostas pela colonialidade, compreendemos que as propostas de projeto didático do e-book “Descobrimos a Literatura Afro para além da escola - Vol. II”, se apresentam em uma posição contra hegemônica com relação aos discursos que perpetuam o racismo, tendo em vista que os discursos inseridos nas propostas de projeto didático são discursos escritos e compartilhados por alunos/as e sobretudo por professores em formação, do curso de Letras Licenciatura, de uma universidade pública localizada no Sul do Maranhão. E dessa forma, estes sujeitos, futuros professores, situam-se em uma posição responsiva ao propor projetos didáticos, a fim de combater preconceitos enraizados, e muitas vezes perpetuados dentro dos espaços formativos.

Conforme situamos, os/as autores/as da PPD 1 posicionam-se em um local de combate contra a invisibilidade que as Literaturas Afro sofrem ao longo da história dentro dos espaços formativos, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 16 - Fanfics para a decolonialidade

Inspirados pela leitura da obra de Sobral, bem como pelas provocações a posturas decoloniais no ensino, conforme nos assinala Wash (2013 *apud* MARTINS; RODRIGUES, 2021), acreditamos que a escrita de narrativas nas quais as personagens negras sejam representadas positivamente, podem colaborar na desconstrução de posicionamentos racistas nas escolas, além de contribuir para mais leituras de escritores e escritoras negras em nossas salas de aula.

Fonte: Santiago *et al.* (2023, p. 34)

Podemos observar que os/as autores/as, ao proporem a produção de fanfics, se colocam em uma postura responsiva ao assumir uma agentividade em propor um projeto didático que oriente a construção de novos enredos sobre os sujeitos subalternizados pela colonialidade, no caso, aos afrodescendentes. Vemos que dessa forma, os/as autores/as posicionam-se responsivamente de modo a intervir nesta realidade imposta às pessoas pretas. Conforme nossa análise, elencamos o princípio de responsividade discutido por Bakhtin, pois segundo Lima (2018), o ponto capaz de refletir as dimensões das artes e das ciências encontra-se no princípio da respondibilidade/responsabilidade, isto é, o ato deve exprimir tanto a responsabilidade pelo seu conteúdo quanto pelo seu ser.

Na abordagem de Bakhtin sobre a construção do sentido e conhecimento vinculado à intencionalidade, Lima (2018) argumenta que a responsabilidade responsiva decorre de uma concepção moral do sujeito. Segundo a autora, não existe um dever ou juízo prévio; ao contrário, o que ele denomina como dever e normas éticas está intrinsecamente ligado à ação realizada pelo sujeito. Nesse sentido, para Bakhtin e o Círculo, a responsabilidade não é uma entidade ética isolada, mas sim uma atitude de consciência, uma estrutura moral do sujeito que não possui natureza física ou psicológica e não precede o próprio sujeito. Dessa forma, entendemos que essa ética se relaciona diretamente com a forma como o sujeito se posiciona, através da linguagem, diante dos valores.

Podemos compreender que princípio de responsividade, de acordo com Lima (2018) relaciona-se a ação dos/as autores/as em assumir-se em uma posição combativa a matriz colonial de poder, que invisibiliza as literaturas afro dentro dos espaços formativos. Ademais, podemos perceber que o ato de responsividade no discurso dos/as autores/as da PPD 1 dialoga com a pedagogia decolonial, pois segundo Walsh (2009), essa abordagem propõe:

Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún

presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigida a la transformación, la creación y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad. (Walsh, 2009, p. 25).

A pedagogia decolonial, assim como a pedagogia freireana e as teorias de Frantz Fanon, como afirma Walsh (2009), não se propõe como método, mas sim a um modo de ser, ver, sentir, viver, ensinar e aprender com o outro e com mundo, e dessa forma, assumir-se decolonialmente é, acima de tudo, se responsabilizar, é ter autoria sobre o posicionamento, compreendendo que todo posicionamento implica uma responsividade (Lima, 2018, p. 64).

Dessa forma, a proposta de projeto didático dos/as autores/as perpassa a mera transmissão de conhecimento e se alinha a um compromisso mais amplo com a transformação social, buscando romper com padrões coloniais e promover uma abordagem pedagógica responsiva e decolonial, tendo em vista o posicionamento combativo dos/as autores/as evidenciado no trecho da figura 16. Essa abordagem visa, assim, contribuir para a construção de narrativas mais inclusivas, justas e respeitosas com, para e sobre os afrodescendentes.

Prosseguindo para a análise da próxima proposta de projeto didático, temos a do capítulo 2, em que os/as autores/as propõem a produção de um mural físico sobre a temática “Afros nos lugares de poder”.

Figura 17 - Afro nos espaços de poder

- Como conteúdo, os alunos deverão colocar em destaque pessoas pretas em que ocupam "lugares de poder";
- Posterior ao término da produção do mural e a autorização da diretoria gestora da escola, os alunos irão, sob a coordenação da(o) professora(o), fazer exposições dos murais na escola.

Fonte: Martins *et al.* (2023, p. 65)

O objetivo dos/as autores/as em propor a construção do mural, como evidenciado na figura 17, é destacar pessoas pretas em lugares de poder, tendo em vista que ao longo da história esse grupo sempre foi colocado em uma posição inferior com relação a pessoas brancas e posteriormente em uma posição somente de pessoas escravizadas, após a validação de grupos europeus progressistas sobre a existência desse instrumento de dominação. Atualmente, a partir de uma perspectiva crítica do conceito de diversidade, percebemos que as pessoas pretas são usadas como *token*, para fingir haver uma diversificação em lugares de

poder, em que há a predominância de pessoas brancas, assim como afirmam os/as autores/as da PPD 2.

Segundo Quijano (2007 apud Oliveira *et al.*, 2010, p. 20), o conceito de raça operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Nesse sentido, segundo os/as autores/as, Quijano discute sobre a colonialidade do saber, entendida como a “repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”” (Quijano, 2007 apud Oliveira *et al.*, 2010, p. 20).

Com base nisso, analisamos a PPD 2 ao que Walsh (2005) discute sobre o pensamento de fronteira, que permite:

tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, [...] mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. Walsh considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica. (Oliveira *et al.*, 2010, p. 25)

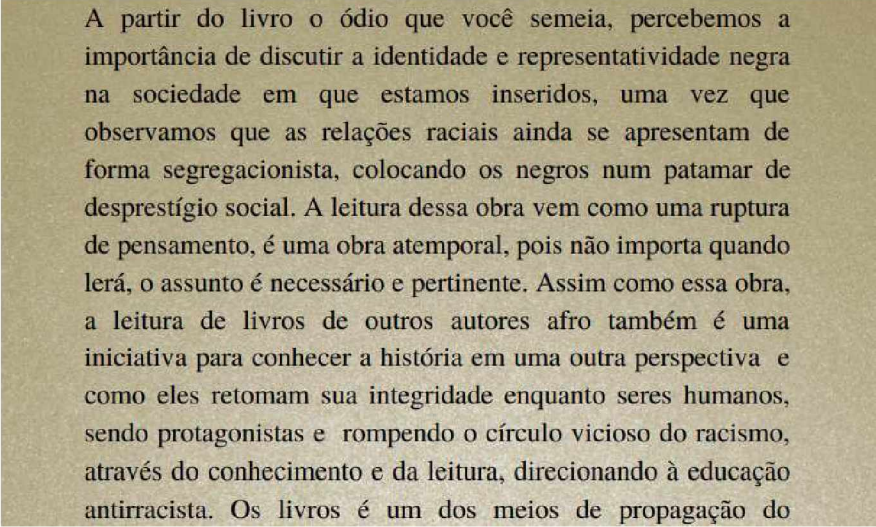
Nessa perspectiva, compreendemos que a proposta da construção do mural visa romper com a superficialidade da representação, no contexto da PPD 2, o *token*, como também desafia a estrutura colonial que perpetua a marginalização de comunidades não-brancas. A abordagem crítica adotada pelos/as autores/as da PPD 2, ancorada nos conceitos de pensamento de fronteira e colonialidade do saber, sugere uma reconfiguração profunda na forma como o conhecimento é produzido, disseminado e valorizado.

Ao considerar a visibilidade oferecida pelo mural como um meio para "tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar," conforme discutido por Walsh (2005), analisamos que essa proposição tem como ato o de resgate e celebração de vozes historicamente silenciadas. Ao valorizar essas vozes e modos de pensar nas paredes dos espaços de poder, no caso a escola, o mural desafia a hegemonia eurocêntrica e instiga para um processo decolonial-epistêmico.

Ademais, relacionamos a PPD 2 à colonialidade do saber, conforme proposta por Quijano (2007), pois analisamos que a proposta dos/as autores/as aponta para a necessidade urgente de questionar as estruturas que historicamente desvalorizaram saberes não-europeus. A construção do mural, a partir de nosso ponto de vista, representa uma ação concreta na direção de reconhecer e valorizar vozes que foram sistematicamente impostas em locais de inferiorização.

Além disso, não deixemos de destacar que a discussão dos/as autores/as da PPD 2 sobre a utilização das pessoas pretas como *token* em iniciativas de diversidade, destaca uma preocupação legítima, pois se mostram discussões questionadoras sobre como os grupos hegemônicos que controlam os espaços de poder, utilizam a “diversidade” com ferramenta de dominação e apagamento das lutas das pessoas de cor por sobrevivência e equidade. Portanto, compreendemos que a construção do mural transcende a mera estética; é uma intervenção ativa na construção de uma nova narrativa que desafia as normas coloniais estabelecidas. Ela se insere em um movimento mais amplo de desprendimento de conhecimentos coloniais e reconfigura as fronteiras do pensamento dominante, estabelecendo um terreno mais equitativo para a coexistência de perspectivas “outras”.

Figura 18 - Diversidade e representatividade negra na escola



A partir do livro *O Ódio que você semeia*, percebemos a importância de discutir a identidade e representatividade negra na sociedade em que estamos inseridos, uma vez que observamos que as relações raciais ainda se apresentam de forma segregacionista, colocando os negros num patamar de desprestígio social. A leitura dessa obra vem como uma ruptura de pensamento, é uma obra atemporal, pois não importa quando lerá, o assunto é necessário e pertinente. Assim como essa obra, a leitura de livros de outros autores afro também é uma iniciativa para conhecer a história em uma outra perspectiva e como eles retomam sua integridade enquanto seres humanos, sendo protagonistas e rompendo o círculo vicioso do racismo, através do conhecimento e da leitura, direcionando à educação antirracista. Os livros é um dos meios de propagação do

Fonte: Barbosa *et al.* (2023, p. 97)

No trecho acima da PPD 3, os/as autores/as ressaltam a relevância da discussão sobre identidade e representatividade negra na sociedade contemporânea, a partir da perspectiva apresentada no livro *"O Ódio que Você Semeia"*. De acordo com o trecho apresentado, consideramos pertinente a constatação dos/as autores/as em considerar que as relações raciais ainda persistem de maneira segregacionista, impondo às pessoas pretas em um patamar de desprestígio social. Segundo os/as autores/as, a obra é reconhecida como uma ruptura de pensamento, e a consideram atemporal, pois sua temática permanece necessária e pertinente nos dias atuais.

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2010) explicam que para Walsh,

muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro

do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico. (Oliveira *et al.* 2010, p. 27-28).

Walsh tece uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização.

Compreendemos que ao escolherem o artigo de opinião como gênero discursivo para proposta de projeto didático, os/as autores/as buscam proporcionar um espaço para que os/as alunos/as reflitam e expressem suas percepções sobre diversidade e representatividade no contexto da luta antirracista. Observamos que essa escolha não apenas destaca a importância da voz dos/as estudantes, mas também dialoga com o entendimento de Lima (2018) sobre o posicionamento valorativo bakhtiniano.

o sujeito constroi sentido para si e para o mundo através de sua inserção na história, num processo de interação ativo e responsável, a partir do ponto em que se situa, único, irrepitível, insubstituível. O real se dá na instauração de um posicionamento do sujeito que implica uma entonação, uma assunção de determinados valores. (Lima, 2018, p. 73).

Lima (2018) destaca que o sujeito constroi sentido para si e para o mundo através de sua inserção na história, envolvido em um processo de interação ativo e responsável. Para a autora, o posicionamento do sujeito implica em assumir determinados valores, destacando a singularidade e irrepitibilidade desse processo. Relacionando isso ao debate sobre a proposta de projeto didático 3, analisamos que os/as autores/as reconhecem a importância coordenar os/as alunos/as a se posicionarem como agentes ativos na construção do conhecimento, fomentando a expressão de valores e percepções individuais na luta antirracista.

Prosseguindo nossas análises, partimos para a PPD 4, em que os/as autores/as propõem a produção de relatos autobiográficos por alunos/as do Ensino Fundamental ou Médio, a partir de outros gêneros, como palestras e mesas redondas sobre o tema “quem fala?”, evidenciado na obra de Djamila Ribeiro.

Figura 19 - Afro e seus locais de fala



Com esse projeto, visamos incentivar que jovens busquem pelo autoconhecimento, lutem pelas minorias e façam com que suas vozes sejam ouvidas, não importando o local de onde fala, mas o que fala. Sugerimos que a proposta seja desenvolvida com alunos dos anos finais do Fundamental e/ou do Ensino Médio, com o intuito de gerar debates e apontamentos, formação de opinião crítica, a busca pela desconstrução de preconceitos e opressão a minorias.

No trecho apresentado, os/as autores/as expressam os objetivos com a proposta de projeto didático. O principal propósito é incentivar jovens a buscar pelo autoconhecimento, a lutar pelas causas dos grupos minorizados e a fazer com que suas vozes sejam ouvidas, independentemente da origem de suas falas, mas sim focando no que estão expressando. Ademais, tendo em vista o caráter epistemológico deste trabalho, nos faz importante destacar o uso inadequado do termo “minorias”, entendendo que o adequado é “minorizado”, compreendendo que esses grupos sofreram subjugações históricas e que o posto de “minorizados” foi imposto a esses grupos/sujeitos e não o contrário.

A proposta destina-se a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio. Nesse sentido, percebemos que há uma certa indecisão dos/as autores/as quanto a escolha do público da PPD ao não definir exatamente em qual contexto de ensino a proposta destina-se, considerando que ambos os contextos e sujeitos possuem diversas diferenças entre si. Segundo os/as autores/as, a PPD busca estimular debates e apontamentos, promovendo a formação de opinião crítica entre os estudantes.

No trecho evidenciado na figura 19, os/as autores/as destacam que o intuito da proposta é gerar debates e discussões para uma desconstrução de preconceitos e opor-se à opressão sob os grupos minorizados, e isso sugere um compromisso com a construção de uma consciência social e ética entre os participantes da proposta. Nesse sentido, ao discutir sobre a educação decolonial, com base na pedagogia decolonial de Walsh, Oliveira (2016) destaca que para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial.

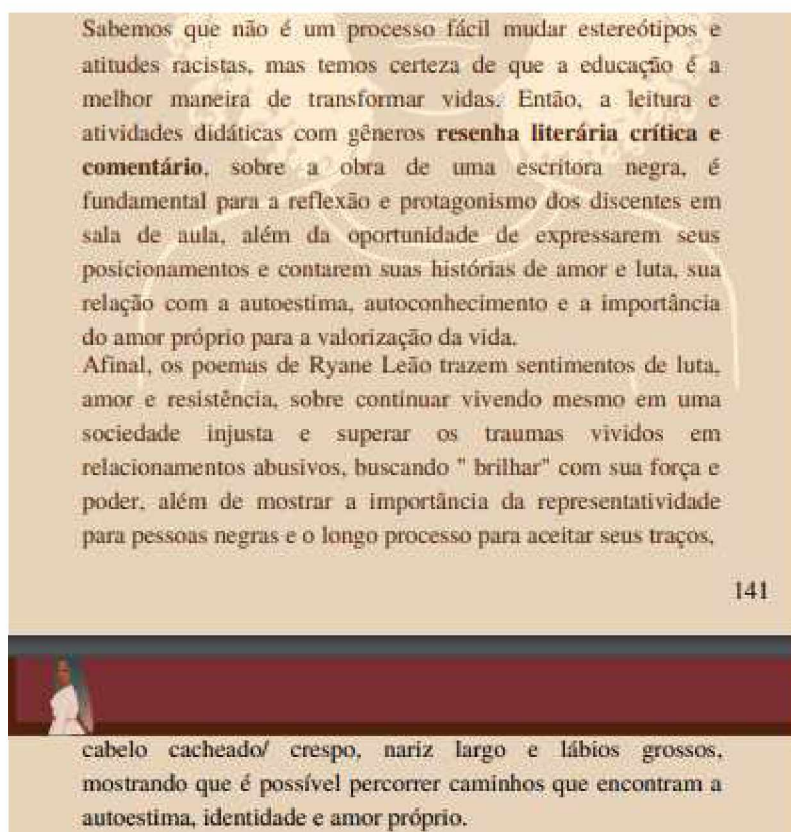
Nesse caso, mesmo que os/as autores/as da PPD 4 não citem a colonialidade como principal problema no cenário de silenciamento de vozes de pessoas pretas, a decolonialidade está dentro do discurso dos/as autores/as, pois eles/as posicionam-se a favor de diálogos com os/as sujeitos que situam-se dentro desse contexto de silenciamento imposto pela colonialidade. Ademais, os/as autores/as, com a proposta, incentivam pela busca do autoconhecimento das pessoas pretas dentro de contextos em que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas, o que dialoga com o que Walsh (2013, p. 29) discute:

Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir. (Walsh, 2013, p. 29).

Assim, como afirma Walsh (2013), os/as autores/as da PPD 4 agem pedagogicamente na perspectiva da decolonialidade, pois partem da inconformidade sobre as condições de dominação colonial, pois a PPD incentiva o diálogo e o resgate das vozes dos/as alunos/as para relatarem suas vivências individuais, e consequentemente coletivas, dos lugares onde situam-se e como o reflexo da colonialidade agem em suas vidas.

Prosseguindo para a próxima análise, observamos na figura 20 um trecho da PPD 5:

Figura 20 - Reconhecimento e aceitação afro



Fonte: Costa *et al.* (2023, p. 141-142)

No trecho apresentado, as autoras destacam a complexidade do processo de mudança de visões estereotipadas e atitudes racistas, reconhecendo que essa transformação não se faz facilmente. Contudo, posicionam-se que a educação é a melhor maneira de construir mudanças significativas na vida das pessoas. A proposta de leitura e atividades didáticas envolvendo o gênero resenha literária crítica, centrado na obra de Ryane Leão, ressalta como fundamental para promover a reflexão e o protagonismo dos estudantes em sala de aula.

Nesse sentido, compreendemos que a proposta envolve criar oportunidades para a análise crítica da obra de uma escritora negra, como também convida os estudantes a expressarem seus próprios posicionamentos, compartilharem suas histórias de amor e luta, e

explorarem suas relações com a autoestima, autoconhecimento e a importância do amor próprio para a valorização e aceitação de suas características físicas, como traços faciais, cabelo cacheado/crespo, nariz largo e lábios grossos.

Percebemos que ao destacarem a criação de uma jornada em direção a uma aceitação mais profunda de si mesmo, ou seja, das pessoas pretas, as autoras reconhecem a possibilidade de percorrer caminhos que promovam a valorização pessoal e a construção de uma identidade própria, apesar dos desafios enfrentados em uma sociedade marcada pela injustiça e discriminação racial. Nessa perspectiva, a PPD 5 encontra-se em diálogo com a pedagogia decolonial, pois promove a construção de caminhos “outros” como enfatiza Walsh (2013, p. 64), compreendendo que o pedagógico do decolonial são como metodologias, não no sentido instrumentalista, mas organizacionais, analíticas e psíquicas que criem caminhos outros, para além da colonialidade, que assim possam orientar rupturas, transgressões, desprendimentos e inversões de conceitos e práticas impostas e herdadas.

Dessa forma, compreendemos que a pedagogia decolonial se encontra na PPD 5 ao criar caminhos para a desconstrução de estereótipos que orientam a discriminação e inferiorização de copos negros e saberes desses grupos minorizados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender como os discursos presentes nas propostas de projeto didático (PPD) evidenciam uma postura responsiva dos autores e de que forma esses discursos dialogam com a perspectiva decolonial, assim como como os processos de multiletramentos podem contribuir para o ensino de literatura afro na perspectiva decolonial.

No decorrer de nossas análises sobre propostas de projeto didático, identificamos distintas abordagens que refletem a postura responsiva dos/as autores/as diante da necessidade de combater preconceitos e promover uma educação mais inclusiva e equitativa no contexto escolar sobre as questões afro e sobretudo com as literaturas africanas. As PPDs, elaboradas por alunos/as futuros/as professores/as do curso de Letras Licenciatura, evidenciam a conscientização sobre a invisibilidade histórica que as literaturas afro sofreram e sofrem nos espaços formativos. Os/as autores/as posicionam-se de maneira responsiva ao desafiar a hegemonia colonial, reconhecendo a necessidade de resgatar e valorizar as vozes subalternizadas ao longo da história.

Nesse sentido, destacamos que a PPD 1 destaca-se ao propor a produção de fanfics como estratégia pedagógica para construir novos enredos que subvertam a narrativa colonial. Essa abordagem dialoga diretamente com a pedagogia decolonial, que busca criar condições "outras" para pensar, ser, aprender e ensinar. A responsividade dos/as autores/as, inspirada no princípio bakhtiniano da responsividade, reflete um compromisso com a transformação social e a construção de narrativas mais inclusivas. Desta mesma forma, a PPD 2, ao focar na representatividade negra em espaços de poder por meio de murais físicos, aborda criticamente a utilização das pessoas pretas como *token* em iniciativas de diversidade. Essa proposta revela uma postura responsiva ao questionar a superficialidade das representações e desafiar a estrutura colonial que marginaliza comunidades não-brancas, pois dialogam com o pensamento de fronteira, como afirma Oliveira *et al.* (2010) na busca por uma reconfiguração profunda na produção e valorização do conhecimento que construa caminhos que orientem a uma epistemologia construída a partir dos subalternizados.

Ao que se refere a PPD 3, compreendemos que ao escolher o artigo de opinião como gênero discursivo, os/as autores/as revelam uma postura responsiva ao dar voz aos/as estudantes e incentivar a reflexão sobre diversidade e representatividade. Evidenciamos que a escolha do gênero discursivo alinha-se ao princípio bakhtiniano do posicionamento valorativo, destacando a importância de posicionar-se e assumir valores na luta antirracista. A

discussão sobre a utilização oportunista do multiculturalismo destaca uma preocupação legítima com a instrumentalização das demandas subalternizadas.

A PPD 4, ao propor relatos autobiográficos, busca promover o autoconhecimento e dar visibilidade às vozes dos/as alunos/as. A responsividade dos/as autores/as reflete-se na iniciativa de criar espaços para desconstruir preconceitos e amplificar as narrativas das pessoas minorizadas. A abordagem decolonial, onde destacamos que não é explicitamente mencionada, está presente na ação de dar visibilidade e espaços na construção de diálogos significativos para as vozes silenciadas pela colonialidade. Nesse sentido, percebemos que a PPD 5 apresenta um mesmo viés propositivo, ao explorar a obra de Ryane Leão e incentivar a construção de diálogos para a aceitação de copos e características afrodescendentes. Ademais, conforme nossas análises, revela uma postura responsiva ao reconhecer a complexidade do processo de mudança de visões estereotipadas e racistas. A proposta destaca-se ao criar oportunidades para a análise crítica da obra de uma escritora negra, promovendo reflexão e protagonismo dos/as estudantes/as.

Assim, percebemos que as propostas de projeto didático analisadas neste trabalho demonstram uma postura responsiva dos/as autores/as diante dos desafios impostos pela colonialidade, pois como afirma Lima (2018, p. 75), sobre o princípio de responsividade valorativa, na concepção de Bakhtin e seu Círculo:

remete a uma filosofia que tenta abarcar a totalidade do ser-evento, incluindo uma arquitetônica que coaduna conteúdo, forma e tom emocional-volitivo, a posição do sujeito. Essa inclusão da tonalidade valorativa leva necessariamente a uma filosofia numa perspectiva moral que concebe o sujeito em relação a sua autoria e sua responsabilidade irrevogável em ser para si e para o outro. (Lima, 2018, p. 75).

Como destacado por Lima (2018) os posicionamentos dos/as autores/as nas propostas de projeto didático destacam o valor que estes/as dão para reflexões críticas na desconstrução de estereótipos raciais que contribuem para a legitimação de discursos coloniais. E que dessa forma contribuem para a perpetuação da inferioridade da raça e de povos situados principalmente no Continente Africano e na América Latina.

Ademais, conforme Oliveira *et al.* (2010, p. 28) a pedagogia decolonial segue na direção por construir uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

Portanto, as propostas de projeto didático analisadas demonstram uma postura responsiva dos/as autores/as diante dos desafios impostos pela colonialidade. Através de estratégias pedagógicas e alinhadas com a perspectiva decolonial, os/as autores/as buscam contribuir para a construção de narrativas mais equitativas, justas e respeitadas. Nossas análises revelam a importância de abordagens pedagógicas que não apenas promovam a inserção de questões afro ou literaturas afro no contexto escolar, mas também atuem como agentes de transformação social, rompendo com padrões coloniais e promovendo uma educação comprometida com a diversidade e a equidade com professores/as e estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin - outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Ed. HUCITEC, São Paulo, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: (Org.) BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 28-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 9 fev. 2024.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- KLEIMAN, Ângela. Processos Identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado das letras, 2006. P. 75-91.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação de professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LIMA, Sandra Mara Moraes. Sujeito em Bakhtin: Autoria e Responsabilidade. In: **Dossiê - O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem**. PERcursos Linguísticos, v.8, n.19. ISSN: 2236-2592. Vitória (ES), 2018.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166

MALDONADO-TORRES, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** (pp. 127-167). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores.

MELO, Elivelton dos Santos. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino das Literaturas Africana e Afrobrasileira: Perspectiva Negra Decolonial na Educação Brasileira. **Mafuá**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 36, 2021. ISSN: 1806-2555.

MELO, Rosineide de. Gêneros do discurso e multiletramentos: uma discussão dialógica. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 43 (2): p. 895-908, maio-ago 2014.

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. São Leopoldo. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

MARTINS, Ana Patrícia Sá *et al.* (org). **Descobrimos a Literatura Afro para Além da Escola - vol. II** – São Luís: EDUEMA, 2023. Disponível em: <https://interageprofessor.com.br/descobrimos-a-literatura-afro-para-alem-da-escola-vol-ii/>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

MORAIS, Leticia Aparecida Nunes. **Formação inicial de professores no contexto do ensino remoto: investigando estratégias de aprendizagem a partir do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Monografia (Graduação) – Curso de Letras, Campus Balsas, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>. Acesso em 7 de fevereiro de 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é uma educação decolonial. **Revista Nueva América**. Buenos Aires, 149, 35-39, 2016.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Tradução do italiano por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In H. Bonilla, **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo Editores, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em 6 de fevereiro de 2024.

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

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Multiletramentos e as TICs: escola@ conect@d@**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.

SIPRIANO, Benedita Franca; GONÇALVES, João Batista Costa. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>. Acesso em 15 de janeiro de 2014

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em 6 de fevereiro de 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. In P. Melgarejo, **Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés, 2009. Disponível em: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>. Acesso em 7 de fevereiro de 2024.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Abya Yala, Quito-Ecuador, novembro de 2013.