



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

GUILHERME CORDEIRO DA SILVA

MULTILETRAMENTOS E DECOLONIALIDADES NO ENSINO DE LITERATURAS
AFRO: experiências com o Portal Inter@ge Professor

BALSAS-MA
2024

GUILHERME CORDEIRO DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS E DECOLONIALIDADES NO ENSINO DE LITERATURAS
AFRO: experiências com o Portal Inter@ge Professor**

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

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

BALSAS-MA
2024

S586m

Silva, Guilherme Cordeiro da.

Multiletramentos e decolonialidades no ensino de literaturas Afro: experiências com o Portal Inter@ge Professor. / Guilherme Cordeiro da Silva. – Balsas, 2024.

49f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins

1. Multiletramentos. 2. Ensino. 3. Literaturas Afro. 4. Decolonialidade. I. Título.

CDU: 371.13


GUILHERME CORDEIRO DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS E DECOLONIALIDADES NO ENSINO DE LITERATURAS
AFRO: experiências com o Portal Inter@ge Professor**


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

Documento assinado digitalmente
 **ANA PATRÍCIA SA MARTINS COSTA**
Data: 02/01/2025 07:24:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins - (Orientadora)
Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Doutora em Linguística Aplicada (UNISINOS)

Documento assinado digitalmente
 **WELISTONY CAMARA LIMA**
Data: 02/01/2025 09:26:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Esp. Welistony Câmara Lima
Professor da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Mestrando em Literatura (UEMA)
(1º membro)

Documento assinado digitalmente
 **MARTA HELENA FACCO PIOVESAN**
Data: 03/01/2025 11:29:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Marta Helena Facco Piovesan
Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Doutora em Linguística Aplicada (UNISINOS)
(2º membro)

DEDICATORIA

Dedico este trabalho à minha família, à minha orientadora e aos meus amigos que estiveram comigo durante essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por conceder-me força e sabedoria diante das dificuldades encontradas.

Aos meus avós paternos e pais de criação, Claro Manoel e Francisca Cordeiro por serem a maior causa dessa conquista. Obrigado por estarem sempre ao meu lado e por todo o apoio. Amo vocês.

À minha avó materna, Cidalice Nascimento, pelos puxões de orelhas todas vezes que falei em desistir do curso e por nunca ter permitido que isso acontecesse.

Ao meu pai Manoel Claro e à minha madrasta Maria Paixão, por todo o incentivo e por ajudar-me com ferramentas de trabalho que me auxiliaram durante a jornada acadêmica.

À minha família em geral, por toda confiança e positividade que sempre depositaram em mim.

Aos meus irmãos em Cristo da Comunidade Católica São Francisco de Assis, que sempre me encorajaram a seguir em frente, em especial (Ducarmo, Isaura, Noeme, Gigliane, Rosa, Deusa e Vilma Coelho).

Aos meus amigos: Gleicy, Luis Fernando e Mariane, por sempre me transmitirem forças e palavras de ânimo

Às minhas colegas de turma: Ana Paula, Adriele Neves, Maria do Espírito Santo e Maria Eduarda.

À minha primeira diretora escolar, Maria Aparecida Barreira Lima, por sempre ter acreditado no meu sucesso.

Aos meus professores do ensino fundamental, das escolas municipais José Antônio de Lima e Pe. Ângelo de Lassalandra.

Aos meus professores do ensino médio, da escola Centro Educa Mais Pe. Fábio Bertagnolli.

Aos meus professores universitários, por todo o conhecimento transmitido, em especial a Profa. Dra. Marta Helena Facco Piovesan, por ter aceitado participar com a minha banca e contribuir com esse trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins, por toda a parceria e paciência para comigo. Obrigado por nunca ter desistido de mim e por sempre torcer pelo o meu sucesso.

Ao grupo de pesquisa, Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas Portuguesa – MELP, coordenado pela Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins, em especial ao Prof. Esp. Welistony Câmara Lima, coordenador do curso Poder e Escrita Criativa, que também permitiu a realização deste trabalho.

À UEMA - Campus Balsas.

*"A diferença entre o impossível e o possível está
na determinação de uma pessoa."*

Tommy Lasorda

RESUMO

O presente trabalho visa mostrar a importância da inserção dos multiletramentos no ensino de literaturas afro na educação básica, com o foco na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. O estudo parte da necessidade de repensarmos o ensino de literaturas, ampliando-o, abarcando a diversidade cultural e linguística das narrativas afro por meio dos multiletramentos, ou seja, múltiplas formas de trabalhar esse ensino. Os povos africanos influenciaram bastante e continuam influenciando positivamente no que se refere ao processo cultural do Brasil, no entanto, percebemos que apesar dos avanços de ensino, essa cultura infelizmente ainda é pouco valorizada nas escolas. Diante disso, vale mencionar que há inúmeras possibilidades de dar mais visibilidade a esse ensino de literaturas afro, considerando a grande quantidade de obras escritas por autores afro. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental, na qual analisamos propostas didáticas voltadas para o ensino de literaturas afro a partir da plataforma digital Portal Inter@ge Professor, produzidas por licenciandos do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA / Campus Balsas. Para tanto, o problema que orienta a nossa pesquisa é: Como as propostas didáticas, disponibilizadas no curso *Poder e escrita criativa com a literatura afro*, do Portal Inter@ge Professor, podem colaborar para o ensino de/com literaturas afro na perspectiva de multiletramentos decoloniais? A partir disso, visamos como objetivo geral: analisar processos de multiletramentos na formação de professores, a partir de proposições decoloniais ao ensino de literaturas afro no curso *Poder e escrita criativa com a literatura afro*, do Portal Inter@ge Professor. Como específicos: a) identificar quais propostas didáticas ao ensino de literaturas afro foram disponibilizadas; b) investigar se e como as propostas didáticas ao ensino de literaturas afro podem colaborar para uma educação intercultural e decolonial na formação de professores; c) discutir como os (futuros) professores valoram os multiletramentos nas suas propostas ao ensino de literaturas afro. Conforme a investigação empreendida, percebemos que os licenciandos demonstram a apropriação crítica dos multiletramentos em suas proposições didáticas, bem como revelam um posicionamento de diálogo decolonial com os contextos culturais que motivaram as temáticas de suas propostas. Contudo, destacamos a importância de mais investimentos em formações docentes como a oportunizada pelo curso Poder e escrita criativa, a fim de ampliarmos um ensino de literaturas afro ainda mais intercultural.

Palavras-chave: Multiletramentos, Ensino, Literaturas Afro, Decolonialidade.

ABSTRACT

This paper aims to show the importance of including multilearning in the teaching of Afro literature in basic education, with a focus on promoting inclusive pedagogical practices. The study is based on the need to rethink the teaching of literature, broadening it to encompass the cultural and linguistic diversity of Afro narratives through multilearning, i.e. multiple ways of working with this teaching. African peoples have had a huge influence and continue to have a positive influence on Brazil's cultural process. However, we realize that despite the advances in teaching, this culture is unfortunately still little explored in schools. In view of this, it is worth mentioning that there are countless possibilities for giving more focus and visibility to the teaching of Afro literature, considering the large number of works written by Afro authors. With this in mind, we carried out a qualitative bibliographical and documentary study, in which we analyzed various didactic proposals aimed at teaching Afro literature from the digital platform Portal Inter@ge Professor, produced by undergraduates on the Letters course at the State University of Maranhão - UEMA / Campus Balsas. To this end, the problem that guides our research is: How can the decolonial formative proposals with multilearning, made available on the Inter@ge Professor Portal, contribute to the teaching of/with Afro literatures? With this in mind, our general objective is to analyze multilearning processes in teacher training, based on decolonial proposals for teaching Afro-literatures on the Inter@ge Professor Portal. Specifically: a) To identify which didactic proposals for teaching Afro-literatures are being made available on the Inter@ge Portal; b) To investigate whether and how didactic proposals for teaching Afro-literatures can contribute to intercultural and decolonial education in teacher training; c) To discuss how (future) teachers value multilearning in their proposals for teaching Afro-literatures. Based on the analysis of the teaching proposals, we understand that the authors have demonstrated satisfactory results with regard to the integration of multilearning in the teaching of Afro literatures, since these multiple pedagogical practices enable greater student engagement by connecting literary content to their social and cultural realities, promoting discussions about identity and history.

Keywords: Multiliteracies, Teaching, Afro Literatures, Decoloniality

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação do curso	31
Figura 2 - Capa do curso.....	32
Figura 3 - Estrutura da análise dos dados.....	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do curso	32
Quadro 2 - Alunos matriculados na disciplina de literaturas africanas e que realizaram as atividades do curso.....	33
Quadro 3 - Estrutura composicional das sequências didáticas	34
Quadro 4 - Aspectos decoloniais.....	37
Quadro 5 - Escuta ativa.....	38
Quadro 6 - Seções não realizadas	39
Quadro 7 - Principais ferramentas identificadas.....	40
Quadro 8 - Circulação através de seminários	41
Quadro 9 - Elementos não apontados.....	42

LISTA DE SIGLAS

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

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. OS ESTUDOS DECOLONIAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	17
3. MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS	25
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
5. CURSO PODER E ESCRITA CRIATIVA: UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LITERATURAS AFRO	36
5.1 - Proposta e problemática - Provocações decoloniais.....	36
5.2 - Recursos didáticos e Circulação - Apropriação dos Multiletramentos.....	40
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERENCIAS.....	47

1. INTRODUÇÃO

“Nada é novo, mas tudo mudou.” Essa frase de António Nóvoa (2022) resume o que vivemos e acompanhamos desde março de 2020. Não podemos, agora que estamos todos vacinados, voltar às salas de aula e às nossas práticas antigas, como se nada tivesse acontecido. Março de 2020 (e o que se seguiu a ele) nos chama à ação. Este tempo pandêmico nos mostrou que precisamos recomeçar e repensar a escola e nossas práticas pedagógicas (KERSCH; MARTINS; DOS SANTOS, 2022). Nesse sentido, buscamos, numa perspectiva interdisciplinar/transgressiva da Linguística Aplicada (LOPES, 2006), fundamentação para problematizar o tema da formação de professores e seus (multi)letramentos, a partir de práticas e pesquisas na área de linguagens, em uma plataforma digital, denominada pela coordenadora Ana Patrícia Sá Martins, de Portal Inter@ge Professor, na qual se busca empreender práticas de pesquisas com os (futuros) professores, que os oportunize a construção e o desenvolvimento de propostas de projetos didáticos com as tecnologias digitais, mediadas pelas práticas sociais (multi)letradas com os gêneros discursivos.

Assim, apresentamos nosso Trabalho de Conclusão do Curso de Letras - Licenciatura em língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas, pela UEMA - Universidade Estadual do Maranhão/Campus Balsas. Para tanto, o problema que orienta nossa pesquisa é: Como as propostas didáticas, disponibilizadas no curso *Poder e escrita criativa com a literatura afro*, do Portal Inter@ge Professor, podem colaborar para o ensino de/com literaturas afro na perspectiva de multiletramentos decoloniais? A partir disso, visamos como objetivo geral: analisar processos de multiletramentos na formação de professores, a partir de proposições decoloniais ao ensino de literaturas afro no curso *Poder e escrita criativa com a literatura afro*, do Portal Inter@ge Professor. Como específicos: a) identificar quais propostas didáticas ao ensino de literaturas afro foram disponibilizadas; b) investigar se e como as propostas didáticas ao ensino de literaturas afro podem colaborar para uma educação intercultural e decolonial na formação de professores; c) discutir como os (futuros) professores valoram os multiletramentos nas suas propostas ao ensino de literaturas afro.

O desejo pela pesquisa sobre o referido tema partiu do afeiçoamento pelas culturas afrocentradas e da curiosidade de como essas vêm sendo valorizadas,

sobretudo, no âmbito escolar, assim como por querer investigar quais os mecanismos de aprendizagem os educadores estão desenvolvendo nas escolas e os resultados que eles têm causado no que diz respeito à diversidade cultural e inclusão. Afinal, vale ressaltar que se trata de um conjunto de culturas de grande influência na constituição histórica e social do Brasil, mas que, na maioria das vezes são silenciadas da sociedade, lembradas e homenageadas, em geral, apenas uma vez por ano, no dia 20 de novembro, quando se comemora o dia da Consciência Negra.

Além disso, as experiências vivenciadas no Estágio supervisionado do curso de Letras nos permitiram identificar uma grande lacuna no ensino de Língua portuguesa, principalmente de literatura quanto ao trabalho com obras literárias escritas por autores e autoras afros e/ou que abordem temáticas afros, o que, ao meu ver, acaba por silenciar as vozes não somente dos alunos que estão ali na sala de aula, mas também considerar a realidade de estarmos em um Estado que tem um dos maiores contingentes de afrodescentes do país.

Vale destacar também a necessidade de problematizarmos a formação inicial e continuada de professores quanto à ressignificação didática das tecnologias, gêneros e mídias digitais como instrumentos de ensino-aprendizagem, numa perspectiva responsiva e crítica nas e para as práticas letradas da contemporaneidade, interseccionadas por uma educação linguística que dialogue com a interculturalidade e os multiletramentos da linguagem.

Nesse sentido, este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos as bases teóricas que orientam nossa pesquisa, no que se refere aos estudos decoloniais e à formação inicial de professores; em seguida, apresentamos o nosso segundo capítulo de discussão teórica com o enfoque na pedagogia dos multiletramentos e o ensino de literaturas afro; posteriormente, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos; logo após, pontuamos as análises das sequências didáticas, produzidas no curso *Poder e escrita criativa com a literatura afro*, sistematizadas em duas seções: na primeira seção, concentramos o nosso foco na proposta e problemática social, relacionando-as com as provocações decoloniais, na segunda seção, focamos em analisar os recursos digitais e a circulação das sequências, dando enfoque na apropriação dos multiletramentos. Por fim, discorreremos sobre nossas considerações (nunca) finais e listamos as referências utilizadas no trabalho

2. OS ESTUDOS DECOLONIAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O colonialismo foi o período em que os europeus começaram a explorar outros lugares e invadir novas terras, que até hoje são tratadas como descobertas, mas na verdade não tinha nada encoberto, eles simplesmente se apossaram de lugares os quais já habitavam pessoas. Cada aglomeração de pessoas, naquela época não eram definidas como raça, porém, todos tinham suas identidades, suas línguas e culturas. Então, os europeus invadiram esses lugares e começaram a explorar as riquezas existentes e até mesmo os grupos de pessoas.

Após o fim do processo de colonização, surge então o conceito de “raça”, relacionando-o aos grupos de pessoas, passando então a serem chamados de negros e índios. Segundo Quijano (2000 *apud* GARCÍA; MUNARETTO, 2021), a raça é uma construção social que foi utilizada para justificar e perpetuar a desigualdade e a exploração. A colonialidade do poder utiliza o conceito de raça para manter uma hierarquia global.

Quijano (2000 *apud* REIS, 2023) argumenta que a ideia de raça surgiu como parte do processo colonial e foi incorporada na estrutura global de poder, ajudando a legitimar e perpetuar a desigualdade e a exploração. Ele vê a raça como um dos mecanismos da colonialidade do poder, que é uma forma de dominação que transcende o colonialismo formal e continua a influenciar as relações sociais e políticas no mundo contemporâneo.

Nessa transição do colonialismo para a contemporaneidade, surge então a colonialidade, podendo ser definida como resquícios deixados pela colonização e que a cada dia estão ganhando visibilidade na sociedade contemporânea. Quijano (2005) denuncia que a colonialidade existiu desde a chegada dos europeus na América e em todos os demais territórios colonizados, persistindo nos dias de hoje como um pensamento imposto que mascara as relações de dominação exercidas por uma ideologia eurocêntrica, que se caracteriza superior.

O eurocentrismo, como discutido por Quijano (2005, *apud* MACHADO; SOARES, 2021), buscou estabelecer uma homogeneização das formas de existência social das populações colonizadas, impondo estruturas de poder, saberes e modos de ser que reforçavam a superioridade europeia. Essa estratégia resultou na deslegitimação dos conhecimentos locais e na padronização de práticas culturais, sociais e subjetivas, eliminando a diversidade. Para Quijano, a colonialidade do poder,

sustentada pela ideia de raça e pela exploração capitalista, configurou-se como uma lógica central para controlar as dimensões materiais e subjetivas das relações sociais, promovendo uma hierarquização que favorecia os dominadores e marginalizava os dominados.

Diante disso, entendemos que o eurocentrismo implantou ideais europeus sob diferentes grupos o que ocasionou a subalternização dos mesmos, ou seja, esses sujeitos deixaram de ser reconhecidos a partir de suas identidades, dos seus saberes e tornaram-se postos na condição de legitimação dos padrões europeus, gerando uma homogeneização, enquanto os seus foram invisibilizados. Segundo Machado e Soares (2021, p.4), “a constituição da Europa enquanto identidade teria se dado depois da descoberta da América tendo a expansão colonialista para o resto do mundo conduzido à formação da perspectiva eurocêntrica do conhecimento”, essa expansão colonialista fez com que

os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Produziram-se, então, novas identidades sobre a ideia de raça e as mesmas foram associadas aos papéis e lugares nas estruturas de trabalho, impondo-se uma sistemática divisão racial do trabalho. Dessa forma,

a classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos (QUIJANO, 2005, p. 120).

Como mencionado anteriormente, antes do período de colonização, os grupos de pessoas não tinham uma definição de raça, só após esse período, que os europeus criaram essas dominações referindo-se a esses povos, negros, índios etc. Essa classificação racial desencadeou a inferioridade desses povos na sociedade.

Para Adriana Varejão et al. (2020) destacam que a colonialidade opera como um eixo central do sistema de poder, permeando aspectos fundamentais da sociedade, como o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e as

relações subjetivas e intersubjetivas. Essa lógica também se manifesta na produção de conhecimento, a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas.

Segundo ela, todas e quaisquer formas de controle da subjetividade, do sexo, da cor, da autoridade e do trabalho estão em conexão com a colonialidade.

De acordo com Maldonado-Torres (2017, p. 131, apud MACHADO; SOARES, 2021, p. 7), a colonialidade é entendida como um padrão de poder resultante do colonialismo moderno, que vai além de uma relação formal entre povos ou nações. Ela articula o trabalho, a autoridade e as relações intersubjetivas por meio do mercado mundial e da construção social da ideia de raça, consolidando-se como um mecanismo estrutural que sustenta desigualdades e dominações nas sociedades contemporâneas.

Machado e Soares (2021, p. 8) argumentam que, embora o colonialismo tenha precedido a colonialidade, esta permanece viva e ativa por meio de diversos elementos, como manuais de aprendizagem, normas acadêmicas e a cultura comum. A colonialidade sustenta-se por formas de subordinação e dominação que silenciam os modos de saber, ser e poder dos povos colonizados, impondo valores europeus e norte-cêntricos como universais e únicos, reforçando assim estruturas de poder e exclusão nas sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, a colonialidade se perpetua através de formas de subordinação e dominação centrais para se manter e justificar a dominação sobre os povos não-europeus. Com a colonialidade, os modos de poder, de saber, de ser dos povos colonizados são simplesmente silenciados e busca-se impor os valores europeus, norte-cêntricos, como únicos e universais.

Para Castro-Gómez (2007), estas três dimensões da colonialidade (saber, poder e ser) precisam ser analisadas distintamente. Pois se a colonialidade do poder apresenta a dimensão econômica-política das heranças coloniais, a colonialidade do saber faz referência à dimensão epistêmica da mesma e a colonialidade do ser, à dimensão ontológica.

Segundo Maldonado-Torres (2007, apud MACHADO; SOARES, 2021), a colonialidade do poder diz respeito a inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação; já a colonialidade do saber serve para analisar como o conjunto das epistemologias e da produção de conhecimento na tradição europeia reproduzem os regimes de pensamento colonial; por sua vez, colonialidade do ser se

refere, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem e na construção da subjetividade.

Para Mignolo (2003), a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também uma das formas hegemônicas de conhecimento de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica estabelecendo assim a colonialidade do saber.

Nesse sentido, Quijano (2005) aborda também acerca da 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. Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico.

Como afirma Grosfoguel (2007, p. 35), a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Entende-se que há uma mistificação dessa teoria eurocêntrica como o centro, ou seja, o que está envolto não tem importância.

Ao que se refere aos estudos decoloniais e o ensino de literaturas africanas, logo pensamos que ambas as temáticas estão intrinsecamente ligadas, nesse sentido Rosevics (2017, apud REIS; ANDRADE, 2018), acrescenta que

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial [...]. (ROSEVICS, 2017, p.189 *apud* REIS; ANDRADE, 2018, p. 3).

Diante de uma sociedade marcada por resquícios coloniais, a decolonialidade emerge como uma forma de resgatar as identidades dos grupos subalternizados através dos estudos subalternos e pós-coloniais. No final dos anos 1990, conforme destaca Machado e Soares (2021, p.4), os estudiosos latino-americanos de distintas nacionalidades e atuantes em diferentes universidades do continente americano, dentre eles: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar, entre outros, constituíram o chamado grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

Segundo Luciana Ballestrin (2013, p. 89), o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), desempenhou um papel essencial na renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina. O coletivo, por meio da noção de "giro decolonial", radicalizou o debate pós-colonial e trouxe contribuições significativas para a tradição crítica do pensamento latino-americano, oferecendo releituras históricas e abordagens para questões contemporâneas. O grupo defende uma "opção decolonial" que combina perspectivas epistêmicas, teóricas e políticas para enfrentar a persistência da colonialidade em diferentes dimensões da vida pessoal e coletiva.

O M/C tinha como objetivo questionar e criticar as narrativas dominantes sobre modernidade e o legado colonial na América Latina e no mundo. A função do grupo era promover uma reflexão crítica sobre os efeitos duradouros do colonialismo e suas conexões com a modernidade ocidental, buscando alternativas epistemológicas e políticas. Dentro deste grupo surge então a ideia de decolonialidade.

O pensamento decolonial surgiu como uma resposta crítica à lógica da colonialidade/modernidade, sendo fundamentado nos saberes indígenas e afro-americanos nas Américas e ecoando em contextos da África e Ásia. A decolonialidade é caracterizada como uma força que resiste à lógica da colonialidade e rejeita a retórica simplista da modernidade, promovendo uma abertura para formas de pensamento desvinculadas das categorias eurocêntricas estruturadas pelas línguas e epistemologias imperiais modernas (MIGNOLO, 2007, *apud* MACHADO; SOARES, 2021, p. 11).

Walter Mignolo (2007 *apud* MACHADO; SOARES, 2021) destaca que o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

Segundo Colaço et al. (2012 *apud* DO NASCIMENTO; CASTRO, 2021):

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. "O decolonial implica, portanto, uma luta contínua" (COLAÇO, 2012, p. 08 *apud* DO NASCIMENTO; CASTRO, 2021).

A partir disso, entendemos que o processo decolonial é uma luta contínua, tendo em vista que estamos vivendo em uma sociedade onde os padrões eurocêntricos tornaram-se universais e visíveis em detrimento de outros. Nesse sentido, Walsh (2009, *apud* MACHADO; SOARES, 2021) afirma, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Segundo a autora, a decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Colocar em evidência as questões étnico-raciais é uma forma de produzir uma educação para um caminho decolonial. É uma trajetória que, segundo Gomes (2012, p. 100), implica em “mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. [...] exige questionamento dos lugares de poder”. Neste sentido, problematiza a relação entre direitos e privilégios arraigados em nossa cultura.

De acordo com Candau (2008, p. 50 *apud* DE ARAÚJO; SILVA, 2024, p. 5), “o processo de descolonização trata-se de uma política de inclusão favorecedora à integração de todas as pessoas na sociedade incorporando à cultura hegemônica”. Essa visão aponta para uma tentativa de criar uma convivência mais equitativa entre diferentes grupos sociais, garantindo que as vozes e as culturas historicamente marginalizadas sejam reconhecidas e valorizadas dentro do espaço social dominante. Em vez de apenas resistir à hegemonia cultural, a descolonização visa modificar e enriquecer essa hegemonia, permitindo uma sociedade mais plural e inclusiva.

A decolonialidade na formação de professores busca transformar o ensino, rompendo com práticas pedagógicas baseadas no eurocentrismo e no silenciamento de saberes de povos historicamente marginalizados, como os indígenas e africanos. A formação de professores nesse contexto envolve a crítica às tradições educativas coloniais e a valorização de epistemologias que considerem as experiências e culturas locais.

Diante disso, vale ressaltar que a decolonialidade é o caminho que objetiva inovar as formas de conhecimento, quebrando paradigmas como a exclusão e o preconceito racial e por fim, visa resgatar as identidades dos grupos inferiorizados e

torná-los sujeitos protagonistas de suas histórias. Acreditamos que o ensino de literaturas africanas nas escolas pode incentivar bastante nesse processo de descolonização. Nesse sentido, segundo Paradiso e Sousa (2021 *apud* DE ARAÚJO; SILVA, 2024, p. 3), o estudo da literatura e cultura africana implicaria não só em possibilitar conhecer uma outra opção estética, além da do continente europeu, mas resgatar e trazer uma cultura e história que, durante séculos, ficou à margem, e assim, recolocaria África no seu lugar de direito na sociedade.

A partir dos breves apontamentos acima mencionados acerca dos estudos decoloniais e a marginalização no ensino de literaturas africanas e afrocentradas, é que consideramos que, ainda que, nas últimas décadas, muitos pesquisadores tenham se dedicado a pesquisas que enfocam os multiletramentos, inclusive com as tecnologias digitais, a maioria delas é relativa àqueles desenvolvidos na escola básica.

Em relação ao letramento didático-digital (MARTINS, 2020), isto é, que instrumentalize, a partir de práticas de letramento acadêmico-profissionais na, para e além da escola, numa perspectiva decolonial e suleada, nos estudos da língua(gem), entendemos que há muito ainda que se investigar, principalmente nestes tempos de pós pandemia da Covid-19.

Mais ainda há a investigar quando se organiza uma rede colaborativa de professores pesquisadores que têm aprendido a pesquisar e formar (futuros) professores a partir de um Portal digital, totalmente sistematizado, construído e formatado para permitir a interação com professores de diversas regiões do país e, mais especificamente do Maranhão, com práticas de pesquisa e formação intencionalmente planejadas para incitar os professores a serem pesquisadores de suas salas de aula, e, assim, efetivamente, pensando e (trans)formando sua própria prática profissional na contínua reflexão-ação-reflexão.

No caso em questão, entendemos que tais práticas investigativas possibilitam um melhor entendimento de como os professores, em diferentes circunstâncias, negociam sentido, constroem conhecimento e desenvolvem seus multiletramentos. Além disso, a oferta do curso Poder e escrita criativa com a literatura afro, do Portal Inter@ge Professor contribui para a formação de professores críticos e colaborativos, mais preparados para dar conta das demandas que lhe serão exigidas quando estiverem em ação.

Acreditamos que, como repercussão da nossa pesquisa, será possível fornecer subsídios para a revisão dos currículos nos estudos da língua(gem), tanto na rede

básica de ensino como no curso de Letras Licenciatura para que, com os ajustes, seja diminuída a fragmentação do conhecimento, hoje percebida por discentes e docentes.

Outra contribuição que nos parece importante é o estabelecimento de relações mais fortes entre a graduação em Letras, a pós-graduação em Letras, Linguística Aplicada e Literatura e o efetivo trabalho com o ensino de línguas e literaturas numa perspectiva decolonial e intercultural, que problematizam a faceta da criticidade e da diversidade em pesquisas que envolvem, nas palavras de Paulo Freire, o suleamento de nossa atividade didático-acadêmica, por meio de diálogos críticos e dialógicos com cientistas do “Sul Global”, na formulação de problemáticas e na participação social na e com a comunidade em geral.

3. MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos norteadores da educação de elevada importância, devido que a partir desse documento que há a organização das maneiras de ensino em todo território nacional e de forma que este ensino seja igualitário para todos que frequentam a escola, sejam elas públicas ou particulares.

Quando pensamos na educação básica a questão é ainda mais complicada, pois é somente em 2003, com a aprovação da Lei Federal nº 10.639, que o ensino da história e cultura africanas nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio se torna obrigatório, sendo inserido na BNCC apenas em 2017. A inserção das literaturas africanas na BNCC tem como objetivo garantir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana aos Currículos Escolares da Educação Básica, preferencialmente nas áreas de educação artística, literatura e história, para assim fomentar a valorização delas, a fim de possibilitar a compreensão das alteridades que formam a sociedade e cultura brasileiras. Nesse sentido, o documento nos adverte que:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2017, p. 401).

É, portanto, necessário que, para além da obrigatoriedade do ensino de literaturas africanas de língua portuguesa, ocorra também um processo de capacitação e instrução dos professores e gestores escolares, a fim de conscientizar acerca da importância desses estudos e trazer métodos para que ele seja realmente efetivo.

Segundo Paradiso e Souza (2021 *apud* DE ARAÚJO; SILVA, 2024) inserir as literaturas africanas de língua portuguesa nas escolas é resgatar e trazer uma cultura e história que, durante séculos, ficou à margem, diante disso, faz-se necessário mostrar e inserir os alunos em uma cultura que faz parte e interfere diretamente na brasileira, é, dar-lhe a oportunidade de conhecer e se aproximar de uma parte

representativa da sua própria cultura, de forma que o ensino seja ser efetivo e proveitoso, aproximando o aluno de um amplo repertório literário, dando-lhe a oportunidade de conhecer e ter autonomia para decidir o que ele gostaria de ler fora da escola.

Nesse sentido, os multiletramentos podem contribuir de maneira significativa para que o aluno desenvolva o gosto pela literatura ao promover um ambiente de aprendizagem mais envolvente, inclusivo e relevante para sua realidade. Os multiletramentos valorizam a diversidade cultural e linguística, permitindo que o aluno se reconheça nos conteúdos estudados. Ao incluir textos e práticas de diferentes culturas, bem como linguagens que refletem o cotidiano dos alunos (como a linguagem digital, visual e oral), o ensino torna-se mais relevante e próximo de suas experiências.

Agregamos a essa compreensão o conceito de Multiletramentos, a partir dos estudos de Rojo e Moura (2012, p. 13). Segundo a autora, a noção de multiletramentos vem da relação com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC na contemporaneidade:

[...] em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p.13)

Esses dois tipos de multiplicidade mencionados pela autora, exigem que a educação reconheça e se adapte à pluralidade cultural e semiótica, promovendo uma aprendizagem que inclua diferentes práticas de letramento e valorizando os múltiplos modos de construção de significados. Essa abordagem amplia o escopo da educação, tornando-a mais inclusiva e conectada com as realidades complexas e dinâmicas da sociedade contemporânea.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular da Educação, ao considerar os novos multiletramentos, não se está contribuindo somente para uma participação mais efetiva e crítica da Escola nas práticas contemporâneas de linguagem dos estudantes, mas também se está envolvido na promoção de sujeitos capazes de serem mais do que usuários da língua ou das linguagens. No mundo digital entra em cena “o que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já

existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos” (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância dos multiletramentos no contexto educacional contemporâneo. Ao integrar os multiletramentos no currículo, não se trata apenas de adaptar a escola às novas práticas de linguagem digital e multimodal dos estudantes, mas também de formar sujeitos críticos e criativos, que vão além do simples uso de uma língua ou linguagem (BRASIL, 2020).

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

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

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

O curso Poder e escrita criativa com a literatura afro, desenvolvido em parceria com o Professor Welistony Câmara Lima e ofertado pelo Portal Inter@ge Professor, justifica-se, nesse cenário, pela necessidade de haver poucas pesquisas sobre práticas de pesquisas relacionadas à formação (inicial e continuada) de professores/as de línguas em uma perspectiva decolonial, e nenhuma, além da nossa, que conheçamos no estado do Maranhão, que oportunize, a partir de uma rede colaborativa entre pesquisadores/as de renomadas universidades brasileiras/licenciandos/professores da educação básica, desenvolve e compartilha proposições didático-digitais por meio de uma plataforma digital, a qual pode ser acessada por educadores/as de todo o Maranhão, e mesmo nacionais e/ou internacionais.

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

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

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

(KERSCH; LESLEY, 2019; KERSCH; TINOCO, 2020; MARTINS, 2020; MARTINS et al, 2021a; MARTINS et al, 2021b; MARTINS et al, 2022; para citar alguns dos mais recentes).

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

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Situados no campo indisciplinar/transgressivo da Linguística Aplicada (LA) (LOPES, 2006) com as perspectivas decoloniais do ser, saber e poder (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2017, MIGNOLO, 2003; DUSSEL, 2017), buscamos fundamentação para problematizar o tema da formação de professores e seus (multi)letramentos, a partir de práticas e pesquisas na área de linguagens na, para e além da escola desenvolvidas a partir do curso Poder e escrita criativa com a literatura afro, ofertado em 2023 no Portal Inter@ge Professor.

Se almejamos construir uma sociedade mais justa e igualitária, necessitamos pensar urgentemente transformações das práticas docentes, uma vez que a educação nos possibilita desenvolver a “mentalidade democrática” (FREIRE, 2011), modificando as estruturas alienantes, injustas e opressoras da sociedade. As perspectivas decoloniais nos convidam a pensar a educação inserida em um viés mais crítico, discursivo e transformador (WALSH, 2013). Nesse sentido, a proposta aqui apresentada é de base qualitativa, a partir do método indutivo, e será realizada enquanto pesquisa documental e bibliográfica, visando analisar, sob assim, para serem considerados/as como colaboradores/as da pesquisa e terem perspectiva dialógica, como as práticas de multiletramentos na, para e além da escola, desenvolvidas no curso Poder e escrita criativa com a literatura afro, têm contribuído para os estudos da língua(gem) sob a perspectiva decolonial.

Como critérios de seleção, consideraremos as proposições didáticas que tiverem sido produzidas e postadas no curso, ofertado pela plataforma Moodle, disponibilizada no Portal Inter@ge, durante o ano de 2023.

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

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

- Está devidamente matriculado no curso *Poder e escrita criativa com a literatura afro* e na disciplina de Literaturas africanas de língua portuguesa, no semestre 2023.2;

- Ter desenvolvido e postado todas as atividades didáticas propostas no curso on line, conforme as orientações dos Roteiros;
- Ter autorizado a publicação de seus projetos didáticos digitais no Portal Inter@ge Professor.

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

O início dessa pesquisa se deu no início do ano de 2023, quando é ofertada na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA Campus Balsas, a disciplina de Gêneros Acadêmicos, a qual os alunos do 7º período do curso de Letras estavam matriculados e deveriam apresentar o projeto de TCC - Trabalho de Conclusão de Curso até o mês de Junho do mesmo ano. Dessa forma, iniciamos uma seleção de artigos na internet sobre o ensino de literaturas africanas e começamos a fazer o estudo deles. Após o estudo dos artigos, montamos o nosso projeto e apresentamos ao final do semestre letivo, onde obtivemos a aprovação.

Após a apresentação do pré-projeto, no segundo semestre de 2023, dando prosseguimento com o processo de pesquisa deste trabalho, dirigimos o nosso estudo para a plataforma Portal Inter@ge Professor e começamos a catalogação de materiais com temáticas direcionadas ao ensino de literaturas africanas. Dentro do portal, delimitamos o nosso foco nas propostas didáticas a partir do curso Poder e Escrita Criativa com a Literatura Afro, produzidas pelos alunos do 8º período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA / Campus Balsas que estavam matriculados na disciplina de literaturas africanas. Conforme a figura1:

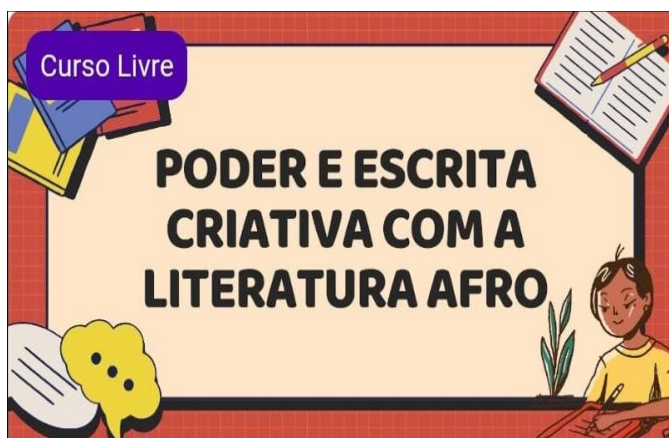
Figura 1 - Apresentação do Curso



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

Tivemos o primeiro contato com o curso a partir de uma live de lançamento via YouTube, realizada por seus idealizadores, o professor Wellistony Câmara Lima e a Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins, orientadora deste trabalho. Na live foi apresentado a importância do curso, os seus objetivos e o seu período de vigência. Destaca-se a seguir capa do curso:

Figura 2 - Capa do Curso



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

O curso possui carga horária total de 60h, dividido em 2 módulos de 30h cada, 1 e 2, ambos os módulos são compostos por alguns textos bases e, ao final, tem uma tarefa a ser submetida, cada tarefa é acompanhada por um roteiro. No módulo 1, a atividade proposta foi a produção de uma fanfic com base em obras literárias afros. No módulo 2, a atividade proposta foi a produção de uma sequência didática a partir de obras e autores afro, utilizando o gênero fanfic. Conforme destacado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Estrutura do curso

MÓDULO 01	MÓDULO 02
Criando fanfics: escrita criativa inspirada na literatura afro	Didatização do Ensino com Fanfics a partir da literatura afro
30h	30h
60h	

Fonte: Elaborado pelos autores

Ressaltamos que é um curso aberto a todos os educadores e estudantes que tiverem o interesse em realizá-lo. Como mencionado anteriormente, analisaremos as

atividades produzidas pelos alunos do 8º período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA / Campus Balsas que eventualmente estavam cursando a disciplina de literaturas africanas. Por uma questão de segurança e privacidade, optamos por utilizar pseudônimos para nos referir a esses alunos. Dentre 15 alunos matriculados na disciplina de literaturas africanas, somente 13 cumpriram as tarefas do módulo 1 e 12 cumpriram do módulo 2, conforme está sistematizado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Alunos matriculados na disciplina de literaturas africanas e que realizaram as atividades do curso

	MÓDULO 01	MÓDULO 02
Andreia	X	X
Acássio	X	X
Antônio	X	X
Breno	X	X
Daniela	Atividade não realizada	Atividade não realizada
Gabriele	Atividade não realizada	Atividade não realizada
Gabriel	X	X
Juliana	X	X
Karine	X	X
Mariana	X	X
Maria Aparecida	X	X
Radassa	X	Atividade não realizada
Telma	X	X
Valmiron	X	X
Vera	X	X

Fonte: Elaborado pelos autores

O curso disponibilizou para ambos os módulos, um roteiro com orientações para criação de suas respectivas atividades. No caso do módulo 2, o qual nos apropriamos para a análise dos dados, o roteiro propôs 7 seções (quadro 3), para comporem a estrutura das sequências didáticas, sendo elas: Proposta, problemática, público alvo, gêneros discursivos, componentes curriculares, recursos didáticos e circulação.

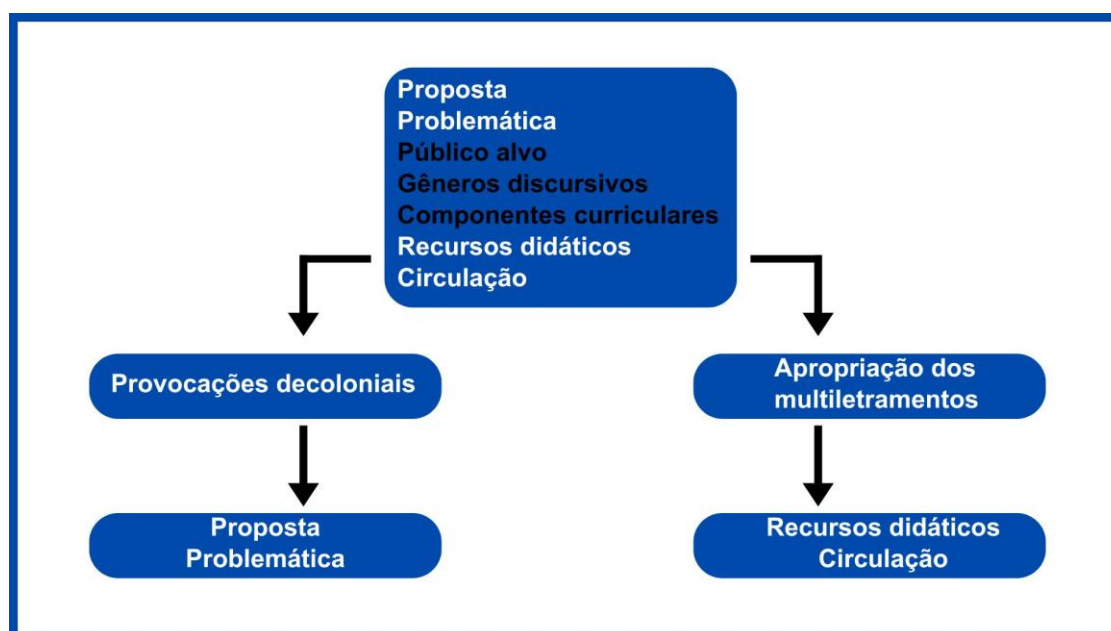
Quadro 3 - Estrutura composicional das sequências didáticas

SEÇÕES	DESCRIÇÃO
Proposta	Nessa seção os autores apresentaram a proposta das sequências
Problemática	Nessa seção os autores apresentaram a problemática social/contexto das sequências
Público Alvo	Nessa seção os autores especificaram o público alvo o qual as sequências didáticas estão sendo destinadas
Gêneros discursivos	Nessa seção os autores apresentaram os gêneros discursivos dentro das sequências
Componentes Curriculares	Nessa seção os autores mencionaram as disciplinas as quais pode-se aplicar as sequências didáticas
Recursos didáticos	Nessa seção os autores mostraram os recursos didáticos que podem ser utilizados para a produção das sequências
Circulação	Nessa seção os autores apresentaram sugestões sobre a circulação das sequências didáticas

Fonte: Elaborado pelos autores

Vale destacar que realizamos o estudo das 12 sequências postadas, destacamos 4 seções dentre as que compõem suas estruturas, distribuímo-las em duas categorias temáticas para a nossa análise de dados, sendo elas: proposta e problemática agrupadas no eixo temático provocações decoloniais; e, recursos didáticos e circulação agrupados no eixo temático de apropriação dos multiletramentos, conforme está esquematizado abaixo:

Figura 3 - Estrutura da Análise dos Dados



Fonte: Elaborado pelos autores

A produção das sequências didáticas por professores em formação e que brevemente estarão exercendo suas profissões, foi um importante ponto que nos motivou no enfoque desta pesquisa, considerando a ideia de torná-los agentes de suas próprias práticas, tornando um ensino cada vez mais inclusivo.

Vale retomar que o problema que orienta a nossa pesquisa é: Como as propostas didáticas, disponibilizadas no curso Poder e escrita criativa com a literatura afro, do Portal Inter@ge Professor, podem colaborar para o ensino de/com literaturas afro na perspectiva de multiletramentos decoloniais? A partir disso, visamos como objetivo geral analisar processos de multiletramentos na formação de professores, a partir de proposições decoloniais ao ensino de literaturas afro no curso Poder e escrita criativa com a literatura afro, do Portal Inter@ge Professor. Como específicos: a) identificar quais propostas didáticas ao ensino de literaturas afro foram disponibilizadas; b) investigar se e como as propostas didáticas ao ensino de literaturas afro podem colaborar para uma educação intercultural e decolonial na formação de professores; c) discutir como os (futuros) professores valoram os multiletramentos nas suas propostas ao ensino de literaturas afro.

5. CURSO PODER E ESCRITA CRIATIVA: UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LITERATURAS AFRO

A análise de dados ocupa um papel central na investigação acadêmica, especialmente em estudos que buscam compreender práticas pedagógicas em contextos desafiadores e transformadores. No âmbito deste trabalho, a análise de dados foi utilizada para explorar as implicações dos multiletramentos e das perspectivas decoloniais no ensino de literaturas afro, com base no estudo das sequências didáticas realizadas por meio da plataforma digital Portal Inter@ge Professor.

O objetivo desta análise é identificar: Como as propostas formativas decoloniais com os multiletramentos, disponibilizadas no Portal Inter@ge Professor, podem colaborar para o ensino de/com literaturas afro? Além disso, busca-se compreender como a abordagem de multiletramentos contribui para a construção de uma educação antirracista e culturalmente relevante, em consonância com os princípios de decolonialidade.

Este capítulo detalha o processo de geração, organização e tratamento dos dados, além de apresentar os resultados da análise, que visam contribuir para a ampliação das práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da literatura afro. Vale ressaltar que a análise se desenvolveu a partir da leitura das propostas didáticas e nós apoiamos em ferramentas digitais como o Portal Inter@ge, Canva e Google Drive.

5.1 - Proposta e problemática - Provocações decoloniais

Nesse subtópico apresentamos as nossas percepções acerca das propostas e problemáticas apontadas pelos autores das/nas sequências em consonância com a decolonialidade. Para tanto, organizamos a seguinte seção em 3 conjuntos, sendo os conjuntos 1 e 2 referentes aos nossos achados, os quais agrupamos quantidades de sequências didáticas, interligando-as com os principais aspectos comuns identificados entre elas. Enquanto o conjunto 3 é referente às seções não realizadas. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 - Aspectos decoloniais

COJUNTO 1		
SEÇÕES	ASPECTOS EM COMUM	QTD
Proposta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover à aproximação dos estudantes com a literatura afro 2. Resgatar as identidades afro 3. Destacar a importância e promover a valorização da literatura afro por meio de obras afro 4. Inclusão de todos estudantes através do ensino de literaturas afro 	8
Problemática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presença de estereótipos na sala de aula 2. Ausência de representatividade da literatura afro 3. Predominância de preconceito, racismo e exclusão 	7

Fonte: Elaborado pelos Autores

O conjunto acima é formado pelas seções Proposta e Problemática e, dentre elas, foram identificados 4 aspectos comuns a 8 sequências didáticas na seção da proposta e 3 aspectos comuns a 7 sequências didáticas na seção da problemática. Os resultados desse grupo corroboram com o que vem sendo discutido desde o início desse trabalho no que se refere à ausência da representatividade das literaturas afro no contexto escolar, diante disso, notamos a preocupação dos futuros professores/autores das sequências, em dar mais visibilidade a essa literatura afro por meio dos multiletramentos tornando um ensino cada vez mais intercultural e inclusivo.

Nesse sentido, pesquisadores como Candau (2008, 2009, 2011), Fleuri (2002, 2003 *apud* BRITO 2023, p.15), entre outros, discutem que, para que a educação intercultural aconteça, é necessário que o professor reflita e vivencie, ativamente, a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais etc. Candau (2009, p.170) afirma que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p. 170)

Esses aspectos apontados por Candau advertem a necessidade de várias mudanças no sistema educativo, tanto no âmbito estrutural como no desenvolvimento de competências dos autores de todas as dimensões do processo educativo, para que se alcance uma educação inclusiva, que possibilite a convivência de diversos grupos culturais. Considerando que a função da escola não deve ser apenas a de transmitir um determinado conhecimento, mas que possa, também, se comprometer com ações que favorecem a produção e a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais.

As estruturas da escola e as práticas de ensino vigentes acabam perpetuando formas de exclusão, negação e subalternização de grupos racializados, o que resulta em processos de desumanização e hierarquização do conhecimento. Além disso, ao naturalizar tais desigualdades, essas práticas frequentemente tornam invisíveis questões de preconceito que se estabelecem no âmbito educacional. Para superar essa realidade, é fundamental repensar tais práticas e buscar caminhos que promovam a problematização e o combate efetivo a esses processos de exclusão (WALSH, 2009, p. 11, *apud* MACHADO; SOARES, 2021, p. 21). Queremos nos desvincular dessas práticas, buscando caminhos decoloniais, possibilitando que todos esses paradigmas sejam combatidos. Pensando nisso foi encontrada soluções conforme destacado no quando abaixo:

Quadro 5 - Escuta ativa

CONJUNTO 2		
SEÇÕES	ASPECTOS EM COMUM	QTD
Proposta	1.Promover a escuta ativa	2

Fonte: Elaborado pelos autores

O conjunto acima é constituído apenas pela seção da proposta, a qual identificamos 1 aspecto comum à 2 sequências didáticas. Interligando esse aspecto mencionado ao ensino intercultural e decolonial, acreditamos que a escuta ativa, pode colaborar positivamente para esse ensino, considerando a presença de vozes silenciadas, seja pela exclusão, pelo preconceito, pela não valorização de suas identidades e histórias.

Promover esse espaço de fala ao aluno pode fomentar a pedagogia decolonial, desconstruindo estereótipos e preconceitos. Ademais, quando o professor ouve ativamente, ele pode integrar conteúdos que dialoguem com a realidade dos alunos, tornando o ensino mais relevante, conectado e transformador. Diante disso, Almeida (2014, p. 66 *apud* VIEIRA, 2021), concebe que: ‘Uma escuta ativa pressupõe não somente a atenção, como também uma atitude participativa no diálogo – escuta dinâmica’. Ela diz que escuta ativa é intervenção primordial nos diálogos colaborativos e tem por objetivos:

Oferecer uma qualidade de interlocução cujo acolhimento possibilite que as pessoas se sintam legitimadas em seus aportes e participação; conferir equilíbrio entre dar voz e vez aos integrantes da conversa e viabilizar uma escuta que inclua o ponto de vista do outro [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 66 *apud* VIEIRA, 2021).

Essa abordagem fortalece não apenas as relações interpessoais, mas também a construção de uma educação mais justa e plural, alinhada aos princípios de uma pedagogia decolonial e intercultural. Nesse sentido promover esse espaço de fala, Freire (2011, p.108) nos adverte que é pela palavra que a existência humana se pronuncia e exerce seu direito de fala e não de cala:

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo[...]” (FREIRE, 2011, p.108)

Uma abordagem educacional diversificada baseada nas ideias de Freire reconhece a importância do diálogo e da escuta atenta para criar um currículo que respeite e promova a diversidade cultural, dando aos alunos a oportunidade de falar sobre o mundo através dos seus pensamentos e da própria experiência, Veja o quadro abaixo:

Quadro 6 - Seções não realizadas

CONJUNTO 3		
SEÇÕES	QTD	SITUAÇÃO
Proposta	2	Não realizadas
Problemática	5	

Fonte: Elaborado pelos autores

O conjunto acima é formado pelas sequências didáticas em que não contêm as seções solicitadas. Há ausência da proposta em 2 sequências e, ausência da problemática em 5 sequências. Os resultados desse conjunto indicam que é preciso voltarmos o nosso olhar a esses professores em formação e identificar as principais lacunas que os impediram de corresponder ao que foi proposto pelos idealizadores do curso Poder e Escrita Criativa, principalmente no que diz respeito à problemática, tendo em vista que os aspectos mencionado pelos demais autores no que se referem a mesma, são os que mais influenciam para um ensino colonial, como exclusão, preconceito e presença de estereótipos.

5.2 - Recursos didáticos e Circulação - Apropriação dos Multiletramentos

No presente subtópico, apresentamos os nossos resultados a partir das seções de recursos didáticos e circulação apontadas pelos autores das/nas sequências em consonância com a apropriação dos multiletramentos. Para tanto, organizamos a seguinte seção em 3 conjuntos, sendo os conjuntos 1 e 2 referente aos nossos achados, os quais agrupamos quantidades de sequências didáticas, interligando-as com os principais aspectos comuns identificados entre elas. Enquanto o conjunto 3 é referente às seções não realizadas. Veja o quadro abaixo:

Quadro 7 - Principais ferramentas identificadas

COJUNTO 1		
SEÇÕES	ASPECTOS EM COMUM	QTD
Recursos didáticos	1. Utilização dos aplicativos Google e Canva	9
Circulação	1. Redes sociais da escola (Whatsapp / Instagram)	6

Fonte: Elaborado pelos autores

O conjunto acima demonstra que 9 autores de 9 sequências didáticas mencionaram as plataformas digitais *Google* e *Canva* como principais recursos didáticos pertinentes para a realização das fanfics. Segundo eles, o uso do *Google*

seria para os alunos pesquisarem e catalogarem obras literárias afros que dialoguem com suas realidades. Enquanto o uso do aplicativo *Canva*, seria para a produção da fanfic, levando em consideração que o *Canva*, é um aplicativo gratuito disponibilizado no *Google Play Store*, de fácil manuseio e bastante abrangente, pois oferece uma infinidade de *Templates*, além de diversos elementos que podem enriquecer ainda mais as fanfics.

Quanto à circulação das fanfics, observamos que 6 autores de 6 sequências didáticas apontaram as redes sociais da escola como os caminhos mais viáveis para obter o maior alcance de pessoas, inclusive mencionaram os aplicativos *Whatsapp* e *Instagram*, considerando que são os mais utilizados atualmente.

Mediante os achados no que se refere à circulação, vale ressaltar que embora grande parte das pessoas tenham acesso à essas redes sociais, é preciso nos valermos da minoria das pessoas que não utilizam esses instrumentos e talvez são as que mais necessitam que essas produções cheguem até elas. Diante disso, trouxemos um aspecto bastante oportuno que é a circulação por meio de seminários, mencionado no conjunto a seguir.

Quadro 8 - Circulação através de seminários

CONJUNTO 2		
SEÇÕES	ASPECTOS EM COMUM	QTD
Circulação	1. Seminários na escola	4

Fonte: Elaborado pelos autores

O conjunto acima demonstra que 4 autores de 4 sequências mencionaram que a apropriação de seminários na escola para a circulação das fanfics é o método mais viável. Os achados corroboram com o que estávamos discutindo no parágrafo anterior relacionado às pessoas que não têm acesso às redes sociais. A promoção dos seminários mencionados pelos 4 autores seria uma forma de incluir essas pessoas nesse contexto de comunicação e conhecimento, haja vista nos situarmos que os multiletramentos não se resumem apenas nas tecnologias digitais, mas em múltiplas práticas pedagógicas. Conforme podemos notar no quadro a seguir:

Quadro 9 - Elementos não apontados

CONJUNTO 3		
SEÇÕES	QTD	SITUAÇÃO
Recursos	3	Não apontados
Circulação	2	

Fonte: Elaborado pelos autores

O conjunto acima é referente às seções de recursos e circulação não apontados em 5 sequências didáticas, havendo ausência de recursos em 3 sequências e de circulação em 2 sequências. Os resultados indicam que a minoria dos autores não apontou os elementos propostos para essas seções.

Os dados apresentados demonstram que os licenciandos tiveram que pensar e repensar sobre as formas de ensinar e aprender, bem como no processo de autogestão da aprendizagem do (futuro) aluno. Consequentemente, ao identificarmos dificuldades em algumas equipes na descrição de algumas seções solicitadas na estrutura da sequência didática, entendermos que seja necessário, urgentemente, pensar sobre as funções e práticas avaliativas, não como um instrumento para fins de nota, mas no compromisso do professor diante de todas as diferenças e desafios vivenciados individualmente pelos alunos.

A análise avaliativa que tomamos nesta pesquisa, vale destacar, foi inspirada na vertente teórico-metodológica emancipatória de avaliação, voltada à construção de uma formação inicial de professores, pautada em alicerces teóricos decolonial e libertador, à luz da Epistemologia latino-americana e da pedagogia crítica freireana, por oferecerem espaços de linguagens plurais e multiculturais com vistas à desconstrução de práticas educativas bancárias e por envolverem questões relativas à contemporaneidade da prática educativa como ponto central de nossas reflexões.

A nossa escolha epistemológica de avaliação emancipatória “prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação”. (SAUL, 2010, p. 66).

O compromisso decolonial e libertador assumido visou também alicerçar nossas práticas avaliativas docentes na tentativa de constituir espaços formativos de leitura e análise crítica de uma dada realidade visando a sua transformação e não apenas a sua descrição.

Ressaltamos que os estudos decoloniais têm evidenciado a necessidade de (re)construirmos práticas contra-hegemônicas que visem às epistemologias do e com o Sul global. Para tanto, argumentamos que os procedimentos de avaliação das sequências didáticas apresentadas pelos licenciandos, considerando que a avaliação emancipatória contribui no engajamento dos alunos de forma mais dialógica, dinâmica, crítica e ativa nas licenciaturas, de algum modo, buscaram reunir experiências que problematizavam os contextos educacionais nos quais estavam inseridos, com suas vivências nos estágios supervisionados em escolas públicas da cidade de Balsas.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), no que se refere aos processos formativos eles se dão em diferentes contextos e espaços e modos. Desse modo, o viés decolonial foi o nosso ponto de partida para que os futuros professores fossem estimulados a pensar sobre o seu fazer docente e a refletir sobre o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, foi fundamental pensar em práticas teóricas e pedagógicas de ação, em metodologias não no sentido instrumentalista de ensino ou de transmissão do conhecimento, mas, sobretudo, pensar em pedagogias decoloniais. Segundo Walsh (2013), as pedagogias decoloniais podem incentivar possibilidades ampliadas de compreender o ser, sentir, existir, fazer e pensar, promovendo práticas que se voltem para processos e projetos de caráter e horizonte transformadores, numa tentativa efetivamente decolonial.

Destacamos que as perspectivas decolonial e freireana inspiraram todas as etapas deste trabalho e, por isso, oportunizou um reposicionamento crítico e responsivo dos estudantes sobre o ensino de literaturas afro nas sequências didáticas, inspiradas nos multiletramentos decoloniais, dentro e fora da universidade.

Nesse entendimento, Ghedin (2010, p. 147 *apud* PRYJMA; WINKELER, 2014) afirma que o processo de reflexão não surge por acaso, e que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, mas todos devem ser estimulados a pensar sobre o seu fazer docente, por ser algo que nos acompanha, que vai constituindo a nossa história, que se estende pela vida, capaz de compreender a própria vida.

Diante do exposto, consideramos, ainda, que o contato dos licenciandos com professores da comunidade externa à universidade durante os estágios supervisionados, os materiais didáticos disponibilizados no curso Poder e escrita criativa e os roteiros das atividades para a produção das fanfics afro e das sequências didáticas estabeleceu uma troca de saberes, de contextos, de conhecimento - ou seja, de aprendizagem de formação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como as propostas didáticas, disponibilizadas no curso *Poder e escrita criativa com a literatura afro*, do Portal Inter@ge Professor, podem colaborar para o ensino de/com literaturas afro na perspectiva de multiletramentos decoloniais? A partir disso, visamos como objetivo geral: analisar processos de multiletramentos na formação de professores, a partir de proposições decoloniais ao ensino de literaturas afro no curso *Poder e escrita criativa com a literatura afro*, do Portal Inter@ge Professor.

Com base nos resultados obtidos a partir do conjunto 1 da seção de análise 5.1, descreve-se uma relevante contribuição pedagógica das propostas didáticas oferecidas no Portal Inter@ge Professor, a partir do curso *Poder e escrita criativa*, para a promoção da educação intercultural e decolonial. Como evidenciado, todos aspectos mencionados nas sequências analisadas no referido conjunto estão alinhadas com práticas pedagógicas que promovem a inclusão e o respeito à diversidade, tornando mais possível uma pedagogia que interrompa a circularidade educativa colonial.

A partir da análise do conjunto 2 da seção 5.1, podemos inferir que a prática da escuta ativa também é bastante eficaz e colabora positivamente para um ensino intercultural, uma vez que ela possibilita o espaço de diversidade de falas aos alunos, contribuindo para que eles tenham empoderamento em narrar suas histórias e experiências.

Ao que se refere ao conjunto 1 do subtópico 5.2, é possível destacar que as ferramentas digitais são mencionadas em grande parte das sequências como os principais recursos tanto para a criação das fanfics como para a circulação das mesmas. Os resultados obtidos nesse conjunto nos advertem sobre a tamanha contribuição das tecnologias digitais para a criação de práticas pedagógicas inovadoras. Assim, retomamos a frase “Nada é novo, mas tudo mudou” de Antônio Nóvoa (2022), citada na introdução deste trabalho, relacionada a tudo o que vivenciamos no contexto da pandemia do COVID 19, onde os professores tiveram que inovar as formas de ensino, utilizando as ferramentas digitais.

Desse modo, entendemos que, tanto as práticas pedagógicas de elaboração das sequências didáticas no fomento ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, como a postura crítica e situada provocadas pelos estudos decoloniais,

possibilitaram não só reflexões ao ensino de literaturas afro, mas também o desenvolvimento de letramentos acadêmicos e profissionais ao licenciandos.

Almejamos que propostas interventivas, como a discutida neste trabalho, empreendida pelo curso Poder e escrita criativa com a literatura afro, idealizado pelos professores Wellistony Câmara Lima e Ana Patrícia Sá Martins, no Portal Inter@ge Professor, instaurada enquanto componente curricular complementar à disciplina de literaturas africanas no semestre 2023.2 aos licenciandos da UEMA/Campus Balsas, possam motivar outras oportunidades didáticas inclusivas e colaborativas com toda comunidade escolar, em que se ressignifiquem o processo dialógico e dialético que perfaz uma aprendizagem multiletrada e decolonial para além da sala de aula. Nossa experiência desenvolvida possibilitou um novo olhar sobre a prática de ensino, mostrando que é possível sim trabalhar diante das possibilidades e limites de cada educando, respeitando sua maneira de ser e aprender, tudo isso somado à parceria entre universidade e educação básica na formação inicial de professores de língua e literatura.

REFERENCIAS

BALLESTRIN, Luciana. Decolonial turn and Latin America. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 89-117, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 out. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em: 10 jan. de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 12 de ago. de 2024.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Brasília: Ministério de Educação e Cultura ; Congresso Nacional**, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras. p. 154-173, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

DE ARAÚJO, Elana Gonalo; SILVA, N3brega Maria Marta dos Santos. A Presena das Literaturas Africanas de L3ngua Portuguesa no Poliedro–Sistema de Ensino. **ID on line. Revista de psicologia**, p. 1-15, 2024.

DO NASCIMENTO, Jairo Carvalho; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O curr3culo decolonial e o combate ao racismo epist3mico. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021038-e021038, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

GARC3A, Anal3a; MUNARETTO, Sara Teixeira. Arqueologia da di3spora africana e ativismo social. **Revista de Arqueolog3a Hist3rica Argentina y Latinoamericana**, v. 15, n. 2, p. 60-80, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Rela3es 3tnico-raciais, educa3o e descoloniza3o dos curr3culos. **Curr3culo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GROSFOGUEL, Ram3n. Dilemas dos estudos 3tnicos norte-americanos: multiculturalismo identit3rio, coloniza3o disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ci3ncia e cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

KERSCH, Dorotea Frank; MARTINS, Ana Patr3cia S3; DOS SANTOS, Gabriela Krause. **Multiletramentos e o trabalho com projetos:(trans) formando a aprendizagem**. 2022.

KERSCH, Dorotea Frank ; TINOCO, Glicia M. Azevedo de M. **Letramentos na, para a, e al3m da escola**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MACHADO, Rodrigo Corr3a Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Lingu3stica Aplicada**, [S.l.], v. ahead of print, 2021. Dispon3vel em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202116960>>. Acesso em: 05 set. 2024.

MARTINS, Ana Patr3cia S3; et al. **Processos de (trans) forma3o de futuros professores e a constru3o de letramentos did3tico-digitais**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de P3s-Gradua3o em Lingu3stica Aplicada, S3o Leopoldo, RS, 2020.

MARTINS, Ana Patr3cia S3; et al. **MULTILETRAMENTOS NA PANDEMIA: aprendizagens na, para a e al3m da escola**, S3o Leopoldo: Casa Leiria, 2021a.

MARTINS, Ana Patrícia Sá; et al. **Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social, Campinas-SP**: Pontes, 2021b.

MARTINS, Ana Patrícia Sá; et al. **Multiletramentos e o trabalho com projetos – (trans) formando a aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Ed. ufmg, 2003.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. **Salvador: Sec/lat**, p. 22-30, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora**, p. 221-284, 2009.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 23-34, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina¹. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso**, 2005.

REIS, Ana Catarina Matias. **O Papel da Sociedade Civil Antirracista no Combate ao Racismo em Portugal: Uma Abordagem Decolonial**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra (Portugal).

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcileia Freitas Ferraz de. **O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas**. Bahia: 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VAREJÃO, Adriana et al. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2020.

VIEIRA, Tânia Mara Menezes. PRÁTICAS CIRCULARES COM PAULO FREIRE ENTRE NÓS: ESCUTA EM DIÁLOGO DO NÓS POR NÓS PARA ALÉM DA RELAÇÃO EU-TU. **Revista Pedagogia Social UFF**, v. 11, n. 1, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2013.