

Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade

*Silvio Nunes da Silva Júnior**

*Lucas Felipe de Oliveira Santiago***

*Nadja Eudocia dos Santos Lins****

*José Venicius Ramos da Silva*****

Resumo

Este artigo tem por finalidade realizar reflexões sobre a pedagogia decolonial no ensino de língua portuguesa como uma possibilidade de prática pedagógica que englobe os sujeitos subalternos e temáticas decoloniais. Tomamos como base teórica a literatura do Grupo Modernidade/Colonialidade, do Giro Decolonial e demais teóricos que defendem uma educação descolonizada e emancipatória. O percurso metodológico que conduziu a presente pesquisa está inserido no campo da Linguística Aplicada, dentro da abordagem qualitativa, tendo como *corpus* de análise entrevistas realizadas com dois docentes de língua portuguesa da educação básica. Percebemos, nos dizeres dos entrevistados, atuações pedagógicas que objetivam o empoderamento e a autonomia dos estudantes através de práticas de ensino que caminham a passos lentos para o que os conceitos de decolonialidade propõem, porém é possível observar a ciência desses sujeitos no que se refere aos caminhos necessários para democratização e emancipação educacional no plano do ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Decolonialidade; Ensino de Língua Portuguesa; Educação.

* Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Realiza estágio pós-doutoral no PPGESA/UNEB. É professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. Atua, também, como professor Substituto de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL) e do curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL). É um dos líderes do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL). E-mail: junnyornunes@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-1753-399X

** Doutorando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada (UFRJ). Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Especialista em Literaturas Portuguesa e Africanas (UFRJ). Além disso, curso a especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas pela UFLA e sou graduado em Letras (Português/Literaturas) pela UFF. E-mail: lucas-felipe46@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-3646-3563

*** Graduanda em Letras/Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/LETRAS/UFAL). E-mail: nadja.eudocia123@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7154-3059

**** Graduando em Letras/Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/LETRAS/UFAL). E-mail: jose.venicius@fale.ufal.br. ORCID: 0000-0003-4017-1819

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13671>

Palavras iniciais

A educação no Brasil perpassa por uma trajetória baseada numa legislação educacional colonialista que marca negativamente o modo como se efetua o ensino no país. Esse modelo arcaico é voltado para interesses individuais concernentes ao modelo capitalista da elite diligente. As atuais ações de ensino de língua portuguesa, que envolvem processos como a alfabetização e o letramento, estão relacionadas a um sistema autoritário, individual e antidemocrático, que não corresponde com as reais necessidades dos cidadãos. Construir uma cidadania democrática, igualitária e próspera não é algo priorizado na educação colonialista; a discriminação impede as relações entre os sujeitos, que não estão de acordo com a sedimentação da democracia para a formação de uma educação emancipadora.

Em tempos de neoliberalismo (BROWN, 2019) e de lógicas meritocráticas (LITTLER, 2018), defendemos uma educação que esteja atenta aos mecanismos modernos coloniais que tangenciam determinadas formas de vida. É nesse caminho que o ensino de língua deve se colocar no lugar operacionalizar letramentos que promovam esperança (FREIRE, 1992) e repense as desigualdades e como elas são reiteradas e na e pela linguagem. Compreender o ensino por uma lógica decolonial torna-se, assim, um processo ético e direcionado a

uma formação integral do sujeito através da escola. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa que defendemos tem um viés amplo que não abarca apenas as formas linguísticas, como se pode pensar em meio a uma concepção de linguagem como expressão do pensamento¹ (GERALDI, 1984), mas que estimule os sujeitos a se posicionarem criticamente e observarem como a linguagem pode favorecer atitudes sensíveis frente às vulnerabilidades sociais em nossas constantes relações de poder.

A linguagem é vista, nessa posição, como uma prática social que constrói os mundos (MOITA LOPES, 2006) em inter-relação com aspectos político-ideológicos. É a partir das nossas práticas languageiras que somos letrados e alimentamos esse processo de letramento. Questões de raça, sexualidade, gênero, idade, classe a todo momento nos interpelam projetando significados que moldam nós mesmos ao mesmo passo que (re)constroem nosso olhar sobre o mundo. É importante dizer, no entanto, que observar esses movimentos é uma chave para propiciarmos modos de descolonizar a nossa imaginação (SANDOVAL, 2000) e dar lugar a uma política linguística na sala de aula que dê conta de novas paisagens de linguagem na busca pela emancipação dos oprimidos (HOOKS, 2008).

Operando por uma resistência pragmática, iluminamos o nosso poder agen-

tivo através de nossas práticas de linguagem e possibilitamos outras futuridades para aqueles que sofrem uma necropolítica que se materializa em processos de morte social e física (ALENCAR, 2022). A escola, como uma importante agência de letramento (KLEIMAN, 1995), é um recinto imprescindível para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades, como também para a construção de sujeitos que contemplem a diversidade cultural, respeitando e incluindo como parte do agir docente praxiologias de equidade para aqueles que estão a margem.

Nesse sentido, o presente artigo busca adentrar na perspectiva decolonial no que tange à educação e, em especial, o ensino de língua portuguesa, buscando realizar uma reflexão sobre a pedagogia decolonial no ensino de língua portuguesa como uma possibilidade de prática pedagógica que englobe os sujeitos subalternos e temáticas decoloniais. As reflexões teóricas realizadas no presente trabalho estão alinhadas aos conceitos do Grupo Modernidade/Colonialidade – M/C, Giro Decolonial e demais teóricos que defendem uma educação descolonizada e emancipatória. A pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, a partir de uma abordagem qualitativa. Além disso, realizamos um diálogo entre o pensamento decolonial na educação e Paulo Freire, apontando que é viável ter aulas de língua portuguesa que contemple os sujeitos subalternos.

Nossa análise parte da geração de dados (entrevistas) realizada com determinados docentes em exercício, tendo como resultados reflexões sobre a decolonialidade no ambiente educacional, com ênfase em ações pedagógicas com a língua portuguesa.

Grupo Modernidade/ Colonialidade e o Giro Decolonial

Diante dos expressivos impactos sociais advindos do pensamento colonial e da modernidade, o conceito decolonialidade surge como proposta para impedir o desenvolvimento de tais interfaces. A decolonialidade, por sua vez, é caracterizada pela busca da resistência e desconstrução de padrões que reiteram ideais coloniais/capitalistas/eurocêtricos impostas aos sujeitos subalternizados. De acordo com Quijano (2000), esse movimento se contrapõe ao que o pensamento hegemônico e eurocêntrico. Dessa forma, o autor argumenta sobre o fim do período colonial e a sua reinvenção pela modernidade. Em caminho análogo, Ballestrin (2017, p. 518) afirma que “a colonialidade é a continuação do colonialismo por outros meios”. Nesse sentido, é preciso refletir que o conceito de “modernidade”, defendido pelo capitalismo/neoliberalismo, é construído por bases coloniais que permeiam todo o sistema econômico, cultural, político e

educacional. Ou seja, é uma continuação do pensamento hetero-branco-cis-eurocêntrico que mascaram ideologias que se mantêm vivas de outras maneiras. Algo que se mostra como inovador, mas que repete na materialidade vivenciada por aqueles que estão à margem do mundo colonial.

Mediante aos avanços dos estudos latino-americanos sobre o pensamento decolonial, os teóricos evidenciaram que é preciso uma teoria que de fato defenda uma descolonização europeia dos países latinos. Nessa conjuntura, surge Grupo Modernidade/Colonialidade - MC - que buscou introduzir perspectivas que apostassem em novas formas ver e perceber o mundo, o que gerou o chamado Giro Decolonial nas ciências humanas e sociais. Segundo Ballestrin (2013, p. 105), “o giro decolonial significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da Modernidade Colonialidade”. É perceptível a importância que essa virada traz ao colocar em xeque estruturas de poder que colocam sujeitos subalternizados “em uma corda bamba na busca pela dignidade” (AUTOR 4, 2022, p. 114).

Conforme teóricos do M/C, a colonialidade perpassa em três dimensões interligadas, a colonialidade do poder, do saber e do ser. A primeira refere-se às relações de colonialidade sobre as esferas políticas e econômica. Em outras palavras, é compreender que os países colonizados

ainda são influenciados em sua estrutura de estado pelo viés regulador do colonizador. Já a colonialidade do saber identifica que o conhecimento europeu é posto em lugar de soberania e respaldo mediante ao conhecimento dos sujeitos subalternos. Em outras palavras, o que se prega como a ciência universal parte do silenciamento dos saberes e dizeres dos indivíduos colonizados, afetando todo o processo de conhecimento difundido no mundo, principalmente nos sistemas educacionais e gerando, assim, a perpetuação de histórias únicas (ADICHIE, 2009).

Segundo Walter Mignolo (2006, p. 15), a colonialidade do ser tem como objetivo apontar para os processos em que “subjetividade e controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros” são reguladas por sistemas coloniais. Assim, observamos a construção social em diversas partes do mundo de uma superioridade do homem “heterossexual/branco/ patriarcal/cristão/militar/capitalista europeu” (BALLESTRIN, 2013, p. 102) que alicerça as segregações que o mundo colonial/moderno/capitalista impõe sobre os caracteres dos gêneros e sexo, atribuindo um padrão europeu a ser seguido e idealizado pelos sujeitos subalternos.

Esses três conceitos são essenciais para rever como o sistema neoliberal vigente é pautado em valores e ideais eurocêtricos que perpassam diversas

instâncias da vida e da sociedade. Um exemplo disso é a forma como a educação está sendo conduzida pela colonialidade do saber, sendo essa uma questão de relevante para a discussão no presente artigo.

A produção do conhecimento científico ao longo da história da humanidade é dominada pelas teorias europeias que se apresentam como universal, neutra e racional dado ao seu privilégio europeu. O grupo M/C ao postular seus conceitos revolucionários, identifica um espaço silenciado na concepção de ciência devido ao fato que o saber europeu é posto como legítimo, porém exclui os saberes produzidos pelos sujeitos periféricos e marginalizados. Isso deriva das prerrogativas do capitalismo que domina o mundo pela sua colonialidade do poder, impondo o “saber” e o “ser”.

Todo esse domínio europeu sobre a produção do conhecimento interferiu na concepção das políticas linguísticas pelo fato que a língua/linguagem é um dos principais meios de circulação de discursos². Dessa forma, a colonialidade do saber possibilita compreender que a linguagem também é um meio, no qual elege certos conhecimentos como científicos e verídicos, porque quem usa a língua estabelece limites ontológicos e epistemológicos ao que é considerado como conhecimento (BAUMAN; BRIGGS, 2003).

A língua/linguagem é um veículo de comunicação e interação social que dia-

riamente é circunscrita por interações dialógicas que (re)produzem discursos. A materialidade discursiva diz muito sobre o saber de cada indivíduo ao colocar em circulação convicções, crenças, ideologias, valores morais e éticos. No entanto, é nessa conjuntura que a colonialidade do saber ganha força ao ser constantemente repetido e, assim, naturalizado o fazendo dominar o campo científico e educacional. Tais discursos refletem nas práticas escolares que constituem de forma latente as diversas formas ler, escrever e se inscrever nos mundos. A subjetividade dos alunos é cerceada e silenciada, visto que o contato com outras formas de saber/ser são descartadas pelos processos modernos/coloniais.

É mediante a essas circunstâncias que a colonialidade do saber é mais uma tentativa que o poder hegemônico europeu que ainda regula nossas práticas, a partir da concepção do branco europeu como o sujeito detentor do conhecimento moderno. Modernidade essa calcada na produção de vulnerabilidades e extermínio de outras formas de vida. Nesse sentido, é preciso olhar para tais discursos com um olhar mais analítico e crítico na reivindicação de outros seres e saberes. A perspectiva decolonial não propõe descartar o conhecimento ocidental, mas é necessário abrir espaço para outras formas de compreender e enxergar outras histórias que se inscrevem no mundo.

Freire (2014) preconiza que possuir o conhecimento sobre determinados assuntos e conjunturas é uma arma emancipatória e libertadora. Nesse sentido, defendemos um ensino de língua portuguesa que contemple a pedagogia decolonial, possibilitando uma educação que coloque em xeque ideologias pautadas no monolinguismo, no racismo, na xenofobia, na homofobia e em qualquer outra forma de discriminação. Pensar decolonial, na perspectiva educacional, é olhar para outras maneiras de se compreender enquanto sujeitos silenciados, percebendo que a colonialidade do saber está a todo tempo balizando nossas existências e dizeres. Além disso, é necessário entender que esse processo não é simples, pois sempre estamos vivendo processos de estabilizações e rupturas com dinâmicas de poder e desigualdade. O ato decolonial é sempre o ato continuum de (des)aprendizado (FABRÍCIO, 2006).

Educação como prática de liberdade: ecos entre Paulo Freire e Pedagogia Decolonial

Embora a educação brasileira ainda seja reflexo de um modelo educativo colonial, Paulo Freire não se intimidou com essa herança e lutou veementemente por uma educação e emancipatória

que podemos chamar de decolonial. Sua defesa por um sistema educacional libertador traz ênfase para uma educação não apenas democrática, mas também conscientizadora, ética, crítica, libertadora e prática de esperar um mundo melhor. Nela, os sujeitos participantes da rede de ensino vivem em harmonia, igualdade, diálogo e respeito como forma de fazer uma política educacional que provoque a mudança social.

A situação de “um manda e o outro obedece” já não é uma abordagem que deve ser bem vista nas escolas. Os alunos precisam mostrar cada vez mais interesse em participar ativamente das aulas, interrogando, complementando ideias, pesquisando e levantando questões com os professores na construção do senso crítico.

Os problemas sociais são parte da construção dos discentes e eles interferem de forma direta na produção de suas subjetividades. Observar o cotidiano e as situações que os cercam exigem um olhar atento e questionador por parte dos discentes e isso deve ser incentivado no processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de questionar a realidade, com um pensamento crítico, solidário e consciente são características cobradas e necessárias no dia a dia desses indivíduos. Como bem aponta Freire:

[...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE, 2014, p. 90).

A garantia da autonomia do pensamento humano é uma responsabilidade fundamental para uma rede de ensino comprometida com seu público segundo o pedagogo brasileiro. Essa liberdade está pautada na condição de aluno não apenas como sujeito colaborador da construção de conhecimento, mas também como indivíduo responsável pela transformação social por meio da igualdade, respeito e do diálogo.

Freire (2010, p.47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, essa citação exemplifica um interesse da decolonialidade, que é a inscrição de uma educação libertadora. Nela o aluno tem a autonomia necessária para participar ativa e criticamente das aulas, sem desconsiderar as diferenças do outro e seu importante papel na sociedade. Segundo Freire, a escola

[...] antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem

seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2014, p. 81)

A escola não deve ser apenas como espaço organizado para fins cognitivos, especializantes ou empregatícios, a atuação dela precisa estar concernente a um ambiente construtor do bom convívio social como defende Freire. Nela os alunos não obtêm apenas conhecimento, mas também comportamento ético e moral que corroboram para uma cidadania devidamente organizada e funcional. Dado a isso, o papel da escola na sociedade é fundamental para a promoção de pessoas críticas, conscientes e dispostas a buscarem meios que combatam os problemas sociais existentes. Para isso, os estudantes precisam, como aponta Freire, serem lançados ao debate, tendo acesso e condições de fala sobre os entraves do cotidiano que perduram nas mais diversas instâncias sociais. A partir dessa ação, a construção educacional e a formação social das pessoas estarão pautadas em uma estrutura organizacional com princípios democráticos a serviço da cidadania.

Para embasar as ideias mencionadas e corroborar com o pensamento de Freire, compartilhamos com Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 16) o princípio de que

[...] somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade, com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem orientados por pessoas e organizações livres.

Nesse sentido, os autores corroboram com o pensamento freiriano tendo em vista que ambos defendem uma educação que seja participativa e emancipatória. Os sujeitos colocados a condição de excluídos devem compreender a sua condição como indivíduos condicionados a realizar mudanças sociais a partir dos seus conhecimentos, pois como defende Paulo Freire, a história não é um dado determinado, mas condicionado a mudança.

Pedagogia Decolonial

As propostas pedagógicas decoloniais promovem a construção de conhecimento baseado na realidade e na necessidade dos povos. A abordagem crítica de temas históricos, identitários e culturais são questões imprescindíveis para uma rede de ensino que luta por uma perspectiva decolonial nas escolas. Todavia, esse processo exige um método de ensino capaz de considerar a diversidade cultural existente.

De acordo com Oliveira (2018, p. 102)

[...] a perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas.

Nesse viés, a educação decolonial é uma forma de ensino que valoriza o diverso, onde os indivíduos não são desprezados pelas suas diferenças, tendo

em vista que suas realidades não são descartadas nos temas discutidos em sala de aula. O professor prepara metodologias de ensino correlacionadas com a natureza, interesse, subjetividade e condição dos estudantes. De acordo com Paulo Freire

[...] o educador estabelece, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem (FREIRE, 2014, p. 26).

O docente que está comprometido com o seu trabalho conforme Freire (2014) procura ir além da escola ou da formação de aulas pautadas apenas em recursos didáticos. Ele vai “a campo” pesquisar a condição de vida de seus alunos e a partir disso constrói aulas baseadas na realidade dos estudantes. Isso pode acontecer, por exemplo, por meio da realização de questionários com perguntas relacionadas a questões internas e externas dos discentes. A partir desse melhor conhecimento que o docente terá dos estudantes poderá formar aulas condizentes com as especificidades deles. Tardif (2002) defende que um professor que seja responsivo a pedagogia freiriana

[...] é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências de educação e à pedagogia e desenvolva um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39).

Mesmo em meio aos desafios enfrentados, como alunos desinteressados e remuneração baixa, o professor precisa trabalhar prontamente com as condições que possui para impedir ainda mais retrocessos. Embora o alcance de uma educação de qualidade ainda esteja longe, o docente precisa acolher a sua responsabilidade de sujeito preconizador de futuros. O professor responsável pela sua profissão não se limita à graduação, ele procura ter uma formação continuada, estudando meios para a realização de um ensino construtivo e atrativo. O docente, como aponta Tardif (2002), deve conhecer a sua área e trabalhar nela sem desconsiderar as situações do cotidiano dos alunos. Elas, por sua vez, podem ser usadas com os temas para o desenvolvimento de um ensino baseado nas experiências cotidianas dos alunos, concebendo a sala de aula como uma arena responsiva, conforme argumenta Autor 3 (2021).

Gadotti (2007, p. 17) argumenta que

[...] o professor precisa ser curioso buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

Em concordância com o autor, entendemos que a construção de uma pedagogia decolonial, portanto, requer professores determinados e dispostos a lutar contra as barreiras coloniais que ainda imperam nos institutos educa-

cionais. A atuação dos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas decoloniais já é um importante passo para, por meio da educação, visibilizar os indivíduos silenciados. As metodologias de ensino abrem caminhos que estimulam debates políticos, culturais e ideológicos que causarão reflexões sobre diferentes realidades, concepções e características, possibilitando a indagação dos educandos ao que lhe for dado como algo inquestionável. O conhecimento é o pilar de sujeitos capazes de ressignificar as práticas sociais eurocêntricas que insistem em ocupar um lugar universal na concepção do que se entende sobre os mundos.

Perspectiva Decolonial no Ensino de Língua Portuguesa

Por ser um tema atual, inovador e revolucionário, a decolonialidade ainda não é uma temática expressamente conhecida e nem significativamente valorizada nas aulas de língua portuguesa. No entanto, mesmo de forma indireta, temas decoloniais são trabalhados pelos docentes durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Isso porque temáticas sociais são abordagens realizadas para a construção não só de textos, mas também para a formação de sujeitos que tratam igualitariamente o próximo independente de suas diferenças.

O docente, por ser um sujeito político e agente passível de transformação social, possui um papel fundamental para a construção de uma educação decolonial e emancipatória. As aulas de língua portuguesa precisam ser reflexos vivos de um ensino pautado em valores pós-coloniais. A escola, por ser um ambiente caracterizado pela heterogeneidade linguística, cultural, social e étnica, deve ter o compromisso de acolher o contato com a diferença como uma forma de promoção de equidade social.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor de língua portuguesa, por meio de sua disciplina, pode trabalhar a respeito da pluralidade epistemológica e ontológica em prol ao desenvolvimento de indivíduos que respeitam à diversidade existente. No ensino de línguas, as políticas educacionais são de extrema importância para auxiliar o docente nesse desafio da construção de uma prática pedagógica consciente com o seu papel na sociedade. Segundo Freire,

[...] faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nós achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 2010, p. 17).

Complementando o pensamento de Freire, a conquista por um sistema de

ensino que zele pela justiça social é o jus de uma cidadania marcada por injustiças. A luta de classes no Brasil perpassa por uma trajetória contínua e árdua, nela os profissionais da educação e os alunos (pertencentes dos grupos minoritários) enfrentam extremas dificuldades na construção de uma rede de ensino voltada para a igualdade de direitos e oportunidades, visto lógicas que perpetuam o racismo, o sexismo e a homofobia nas estruturas que compõem o sistema educacional.

Ainda que se trate de uma luta contra um sistema opressor, a união entre as classes subalternizadas, em especial aos integrantes das escolas, tem o poder e a força necessária para mudar o percurso de subordinação em que estão sendo submetidos (FREIRE, 2013). Esses indivíduos precisam enxergar o potencial que possuem para unirem forças e trabalharem a favor de relações de poder mais igualitárias em uma política de alianças.

Diante da relevância que as aulas de língua portuguesa possuem na formação do cidadão, é necessário que o docente pesquise novos meios e estratégias a favor da decolonização da escolarização. A língua portuguesa vai além de uma disciplina que objetiva o ensinamento da leitura e da escrita, ela também possibilita o desenvolvimento de estudantes que questionam as desigualdades sociais e se mobilizam para mudar a realidade em que vivem a partir de outras formas

de ler o mundo. Textos de diversas formas estão a todo tempo nos interpelando e projetando significados sobre quem somos. É nesse sentido que precisamos apostar em novas formas de entender o ensino de língua portuguesa que dê conta de proporcionar alunos críticos aos movimentos históricos e sociais que atravessam a produção de significados na vida social. É a partir de um senso crítico que esses poderão lutar por um mundo mais justo e coerente em que todos vivam em unidade e se reconheçam como sujeitos passíveis de dependência uns dos outros. Paralelo a isso, de acordo com Walsh é preciso

[...] colocar em cena uma perspectiva crítica de interculturalidade, que se encontra vinculada a uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que levam à decolonialidade (WALSH, 2009, p. 1).

A ideia de transformação social por meio da educação deve compreender em uma pedagogia relacionada à decolonialidade. No momento de organização/preparação pedagógica é essencial que haja a implantação de temas que desenvolvam questões interculturais e plurais. Essa pedagogia decolonial vai além da colonialidade do saber, do poder e do ser, ela está envolvida em uma estrutura educacional que promove a inserção do conhecimento de forma que

promova justiça social. Essa mudança de paradigma por meio de propostas pedagógicas decoloniais provoca a abertura da interculturalidade pautada na construção de novos espaços epistemológicos e de sujeitos críticos.

Eixos de ensino fundamentais para a implantação ativa da decolonialidade no ensino de língua portuguesa

Diante dos princípios teóricos freirianos para uma educação emancipatória, decolonial e democrática, é imprescindível que o professor de língua portuguesa leve em considerações práticas educacionais que coloque em jogo as diversas formas de saberes aos discentes. Corroborando com isso, no que concerne o ensino e aprendizagem de língua materna, Antunes (2003, p. 90)

[...] expõe que a atividade pedagógica de ensino do português deve tomar como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática.

O ensino, assim, não deve ser uma prática monolítica que se baseie apenas no ensino gramatical, mas também deve entender a língua/linguagem como uma prática da vida.

Esses quatro campos de saberes são essenciais na formação dos alunos. É por isso que trazemos eles como exem-

plos de instrumentos para a inserção da abordagem decolonial durante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. A oralidade, por exemplo, pode ser trabalhada por meio de diálogos (mesas-redondas, rodas de conversa, debates e palestras) sobre temas da sociedade contemporânea (relações étnico-raciais, movimentos sociais, justiça ambiental, sexualidade e outros). Tais práticas levarão os indivíduos ao pensamento crítico, consciente dos problemas sociais existentes e da importância de lutarem por uma sociedade mais justa.

No que concerne à escrita, o docente pode incumbir que os alunos façam textos (narrativos, dissertativos, argumentativos, expositivos e injuntivos) com temas decoloniais. Isso fortalecerá o interesse e o conhecimento dos estudantes no que diz respeito às questões sociais o que poderá produzir uma consciência crítica sobre os engendramentos políticos, históricos, culturais que sedimentam a sociedade.

Quanto à leitura, os professores podem levar vários tipos de gêneros textuais para a sala de aula, como também sugerir textos para que os alunos leiam fora da escola. Tais escritos devem estar relacionados à temas de movimentos sociais, como o movimento feminista, o movimento negro, o movimento LGBTQIA+, etc. Além disso, é necessário que a bibliografia seja composta por autores racializados, sexualizados e generifica-

dos de colocar em jogo outras perspectivas sobre o mundo que não sejam apenas de pessoas heteras, brancas e cisgêneras. A partir do contato com esses tipos de escritos, os estudantes terão maior acesso a outras realidades sociais, políticas, culturais e econômicas.

A gramática, por sua vez, também é uma importante ferramenta para a introdução da decolonialidade nas aulas de língua portuguesa. É por meio dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita que o docente pode usar temas decoloniais para trabalhar esse campo de saber. O uso de variados gêneros textuais como poesias e canções de temáticas sociais são propostas de instrumentos para isso. A canção “Hey racista”³ da banda de reggae Planta e raiz, por exemplo, notifica um protesto antirracista, trazendo um discurso que, segundo a banda, atrai a sociedade à construção de novos pensamentos e um mundo novo. Vejamos um trecho da canção.

*“Gosta de reggae mas odeia quem é preto
Se tá vindo um rasta atravessa a rua com medo
Pra falar do mal ainda usa a palavra negro
Apropriação na cultura é o que mais vejo
Não sabe do valor que tem o funk de favela
Só conhece a cultura que passa na tela
Não vê a importância de Nelson Mandela
O belo da terra pra lá da janela
Entre mister Nesta e o príncipe Brown
A voz do preto contra a violência racial
Pra mim um Jesus Rastafari preto que é normal
Eu sou leão da rua, sou demais pro seu quintal”*

A partir dessa canção de caráter crítico/social, é possível trabalhar a gramática analisando a estrutura sintática e semântica dos vocabulários, frases, períodos e orações presentes na música. Desse modo, além do aluno aprender as normas gramaticais existentes, também vai estar associado a discursos de revolta contra as injustiças sociais, sendo sujeito ativo de denúncia.

Percursos Metodológicos

O percurso metodológico que conduziu a presente pesquisa está inserido no campo da Linguística Aplicada - LA⁴, ancorado numa perspectiva qualitativa. Compactuamos com os pressupostos teóricos de Moita Lopes (2006, 2009) sobre a Linguística Aplicada. Nessa obra o autor compreende que as pesquisas em linguística aplicada devem ter “como objetivo criar inteligibilidade sobre os problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Nesse sentido, a LA possibilita ao presente estudo um olhar para língua/linguagem ampla e plural, em que o ensino de língua portuguesa é um meio para que se efetive uma pedagogia decolonial, viabilizando um ensino que seja contra qualquer forma de exclusão e silenciamento dos sujeitos subalternos.

Os pressupostos teóricos nos quais embasam nosso olhar crítico é a literatura do Grupo Modernidade/Colonialidade,

Giro Decolonial e demais teóricos que defendem uma educação descolonizada e emancipatória, em especial Freire (2010, 2014). Tais teorias foram a base para fundamentar as reflexões e apreciação do corpus do estudo proposto. O processo de construção do *corpus* aconteceu pautado na realização de entrevista semi-estruturada⁵ (por escrito) realizadas no mês de janeiro de 2022, com dois docentes de língua portuguesa em exercício de escolas privadas do estado de Alagoas. Neste estudo entendemos o instrumento de geração de dados ‘entrevista’, com base na compreensão de Lüdke e André (1986, p. 34), devido ao fato que esse recurso permite a “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. A partir desse fundamento teórico, compactuamos com os referidos autores, posto que a utilização da entrevista semi-estruturada possibilitou a pesquisa um recurso de geração de dados eficaz e ao mesmo tempo intertextual, provocando respostas que retomam outros discursos e provocam efeitos de sentido diversos.

No campo das ciências sociais, no qual a Linguística Aplicada se insere, a vertente interpretativista de tratamento de dados pressupõe que o corpus e sujeitos a serem analisados sejam expostos e delimitados. Dessa forma, expusemos logo abaixo uma breve caracterização dos indivíduos participantes, logo escl-

recemos que eles se utilizaram de nomes fictícios por questões éticas.

Tabela 1 – Descrição dos participantes da pesquisa

Professora Lucy	Docente de Língua Portuguesa, atuando no município de Atalaia em escolas privadas, ministrando aulas ao Fundamental 2.
Professor Lucas	Docente de Língua Portuguesa, atuando no município de Maceió em escolas privadas, ministrando aulas ao Fundamental 2.

Nossa principal finalidade ao realizar essa entrevista escrita é refletir, a partir das respostas dos docentes, como a perspectiva decolonial de ensino ainda é um desafio ao ambiente educacional, em especial ao professor de língua portuguesa. É notório que as práticas pedagógicas vigentes remetem a colonialidade do poder, do saber e do ser refletidas nos sistemas educacionais. Desse modo, o viés colonizador também está presente nas concepções pedagógicas do ensino de língua materna, sendo preciso descolonizar tais práticas por meio da fundamentação pedagógica que viabilize a autonomia dos sujeitos subalternos.

Dizeres docentes e a Decolonialidade

Superar a hegemonia eurocêntrica presente nos institutos educacionais não é uma tarefa fácil, sendo necessário criar novas epistemologias e pedagogias decoloniais. As aulas de língua portuguesa, por exemplo, podem acontecer centralizadas em discursos interculturais e pluriculturais que valorizam e respeitam outras ciências, culturas e seres.

Quando perguntado aos docentes entrevistados a maneira que o livro didático apresenta temas sociais (pobreza, violência, patriarcado e racismo), um deles assinalou que *“em relação ao livro, infelizmente ele não traz esses temas como eu gostaria. São pouco abordados”* (PROFESSORA LUCY), já o outro docente afirmou que *“sim, temáticas como essas são comuns aparecerem no módulo didático”* (PROFESSOR LUCAS).

É perceptível que a decolonialidade ainda não é um tema significativamente presente no material didático utilizado pelas escolas em que esses docentes trabalham. Isso porque enquanto um docente entrevistado relatou que existe em seu material didático temáticas a respeito da pluralidade humana, o outro professor declarou que temas sociais ainda são pouco presentes. Os docentes que utilizam livros pedagógicas com poucas abordagens comunitárias consequentemente precisam buscar outras

fontes e bases de instrumentos didáticos que estejam atrelados a essas temáticas. Dado a isso, é importante considerar a necessidade de um ensino que evidencie a construção de uma cidadania consciente e combatente contra as injustiças sociais postas aos sujeitos subalternos.

Nessa conjuntura, os entrevistados foram questionados sobre a repercussão dos seus discentes mediante o trabalho pedagógico que aborda temas de injustiças contra as diferenças do próximo. A docente apontou que

[...] sempre existe os dois lados. Alguns deles ficam revoltados diante de temáticas como racismo, machismo etc, enquanto, infelizmente, outros acham que é algo normal. (PROFESSORA LUCY).

Já o segundo entrevistado afirmou que

[...] é comum sim os alunos/as questionarem sobre tais temáticas por serem tão presentes na sociedade. No entanto, ao mesmo tempo noto que para alguns é como se fosse algo tão comum, tão naturalizado que, às vezes, tal importância não é atribuída (PROFESSOR LUCAS).

Mediante a tais afirmativas, depreendemos que ambos docentes percebem em seus educandos atitudes, ações e discursos discriminatórios que reverberam no meio social. Atitudes assim são “compreendidas” quando analisamos os seguintes termos utilizados; ‘normal’, ‘tão comum’ e ‘tão naturalizado’. Tais termos reforçam a força que esses discursos ganham na repetição, fazendo com

que eles não sejam percebidos e, assim, dados como o estado essencial das coisas. Por isso, é de fundamental importância que os docentes, em sua atuação pedagógica, percebam a sala de aula como um lugar de ressignificar os discursos eurocêntricos e coloniais. Como aponta Freire (2014), é preciso implementar uma educação que lance os educandos ao debate problematizador.

Outra pergunta lançada aos professores diz respeito à crença de que a didática pode levar os discentes a uma atitude contra o preconceito e a exclusão de sujeitos subalternos. Além disso, foi perguntado como eles trabalham tal afirmativa em sala de aula. Um dos docentes escreveu a seguinte afirmativa:

[...] sim, com toda certeza. É preciso criar uma cultura de respeito as diferenças múltiplas. Debates e estudos de caso são fundamentais para uma discussão em sala (PROFESSOR LUCAS).

Diante da mesma pergunta, a segunda professora respondeu o seguinte:

[...] sim, com certeza! Geralmente abordo a beleza da diversidade humana através de vídeos, textos, letras de canções para tratar de variedade linguística etc. (PROFESSORA LUCY).

Com base nessas respostas, a prática pedagógica do professor interfere no comportamento nas formas de letramentos dos alunos. É nesse viés que entra a importância de pedagogias decoloniais para a desconstrução de práticas

coloniais nas escolas. Oliveira (2018) ressalta que o diverso, o diferente e o oprimido não devem ser descartados dos debates em sala de aula, eles precisam ser discutidos para que haja valorização, respeito e inclusão.

Os docentes, em suas respostas, mostraram compreender a importância do letramento como instrumento pedagógico para trabalhar a decolonialidade no momento de ensino e aprendizagem. A situação do docente estar abertos ao debate é um parecer fundamental para a inclusão de temas/propostas decoloniais. Os alunos, por sua vez, terão acesso a um ensino que valorizam a realidade que possuem o comportamento humanitário que devem atingir.

Pensar na elaboração de pedagogias de ensino decoloniais é uma tarefa necessária durante a preparação das aulas a serem lecionadas. É mediante a essa preocupação que foi difundida as seguintes indagações aos professores entrevistados: Você elabora pedagogias de ensino concernentes à realidade de seus alunos? Ou seja, constrói outras pedagogias além da hegemônica, pensando nos sujeitos subalternizados pela colonialidade?

Diante dessas conjunturas em pauta, o primeiro professor entrevistado declarou: “sim, mesmo seguindo um direcionamento apresentado pela coordenação pedagógica”. Já a segunda docente afirmou a seguinte resolução:

A verdade é que nem sempre conseguimos fazer isso, mas eu tento e tenho dado o meu melhor. O material didático que utilizo não ajuda muito a trabalhar essa questão, mas eu faço adaptações e tento oferecer a eles um ensino significativo, levando em conta a realidade na qual estão inseridos.

O primeiro docente confirmou o uso de pedagogias condizentes com a vida dos alunos, no entanto ele deixou clara sua submissão à coordenação pedagógica imposta. Essa é uma questão importante para ser discutida, uma vez que é uma realidade vivenciada por muitos professores à mercê de uma coordenação pautada em interesses ainda coloniais, capitalistas e eurocêntricos. A segunda docente discorreu que nem sempre é possível trabalhar temáticas decoloniais em sala de aula. Apesar disso, a professora entrevistada descreveu que procura adaptar o livro didático à pautas decoloniais, esse é um viés relevante e necessário a ser seguido pelos professores de língua portuguesa. Diante do exposto, a formação de aulas em que os sujeitos se identificam é uma tarefa essencial para a desconstrução colonial e fundamentação decolonial nas escolas.

Walsh (2009) alega que é preciso propor no ambiente pedagógico uma concepção de educação intercultural e pluricultural. É nítido que os seres humanos são heterogêneos por natureza biológica, cada ser é plural e único. Dado isso, foi questionado aos docentes se eles adotam um exercício

docente que propicie o empoderamento e à emancipação dos discentes.

Acerca desse questionamento, obtivemos a seguinte resposta da entrevistada:

[...] sempre tento trabalhar com essa postura, fazendo, através de leituras e outros materiais didáticos, os alunos perceberem o seu lugar de indivíduo e o lugar do outro na sociedade. E o quanto nós somos agentes da mudança, basta termos uma mente disposta e aberta para o diferente, afinal o mundo é feito de muitas cores e tons e texturas. Gosto de mostrar isso aos meus alunos através das minhas aulas” (PROFESSORA LUCY).

O segundo docente afirmou:

[...] sim, vejo como de fundamental importância a escola assumir uma postura que direcione o aluno enquanto sujeito, enquanto protagonista de sua formação (PROFESSOR LUCAS).

Com base na exposição dessas afirmativas, é possível inferir que ambos docentes acreditam numa formação coloque os discentes como um agente ativo na construção do seu aprendizado científico e social, agindo contra os princípios da colonialidade do saber e ser impostas sobre as vidas dos sujeitos excluídos. Sendo assim, criar condições para que as minorias sociais sejam emancipadas é uma ação plausível dos docentes entrevistados. Moran, Masetto e Behrens (2000) salientam que somente teremos uma educação para autonomia quando tivermos processos pedagógicos participativos e respeitoso as diferenças humanas. Desse modo, é visível que ambos professores demons-

tram ser profissionais responsivos a um ensino de língua portuguesa que seja para além de conteúdos programados, mas que dialogue com o contexto social vivenciado por seus alunos.

Considerações em devir

A perspectiva educacional decolonial é um campo de pesquisas e estudos que contemplam uma vasta significação para a educação brasileira. Ao longo deste trabalho foi possível denotar a relevância de um ensino que contemple uma comunidade pedagógica decolonial, baseada em discursos que valorizem a pluralidade humana. Os educandos devem conviver num ambiente educacional em que eles estejam conscientes da existência de um sistema colonial que almeja silenciar e subalternizar formas de ser/saber. É nessa perspectiva, que entra em cena a necessidade de um ensino de língua portuguesa decolonial, tendo a linguagem como instrumento para a desconstrução de discursos homogêneos e discriminatórios.

A partir da entrevista realizada, percebemos nos dizeres dos docentes uma atuação pedagógica pouco pautada para o ensino decolonial nas bases institucionais. No entanto, os professores se mostram como agentes de letramento que acreditam na força micropolítica de suas práticas docentes na formação dos alunos. Compreendemos que à subordinação de livros didáticos, orientação da coorde-

nação pedagógica ou até mesmo outras problemáticas comprometem o exercício do tema em questão. As práticas de ensino ainda estão pouco correlacionadas ao que a decolonialidade propõe, mas educadores como Lucy e Lucas já se apresentam cientes sobre o caminho que deve ser percorrido para democratização e emancipação educacional.

Com base nas reflexões postas no presente estudo, notamos a fundamental importância da luta por uma educação que seja filiada à Pedagogia Freiriana e Decolonial, uma vez que ambas correntes teóricas defendem uma educação em que os educandos são o centro do processo de ensino e aprendizagem. O ensino de língua portuguesa foi apresentado ao longo deste estudo como uma área ampla para trabalhar as temáticas decoloniais com base nas questões sociais presentes na sociedade. Assim, torna-se relevante uma maior difusão dessa perspectiva de ensino na formação docente inicial e continuada.

Decoloniality and portuguese language teaching: a challenge for school education in contemporary

Abstract

This article aims to reflect on decolonial pedagogy in Portuguese language teaching as a possibility of pedagogical practice that encompasses subaltern subjects and decolonial themes. We take as a theoretical basis the literatu-

re of the Modernity/Coloniality Group, the Decolonial Giro and other theorists who defend a decolonized and emancipatory education. The methodological course that led to the present research is inserted in the field of Applied Linguistics, within the qualitative approach, having as corpus of analysis interviews carried out with two Portuguese-speaking teachers of basic education. We perceive, in the interviewees' statements, pedagogical actions that aim at the empowerment and autonomy of students through teaching practices that walk slowly towards what the concepts of decoloniality propose, but it is possible to observe the science of these subjects with regard to the necessary paths for democratization and educational emancipation in the Portuguese language teaching plan.

Keywords: Decoloniality; Portuguese Language Teaching; Education.

Notas

- ¹ Concepção de linguagem que considera o domínio de regras impostas por uma gramática como condicionante para a produção do pensamento, como discutem autores como Geraldi (1984) e Volóchinov (2017).
- ² Tomamos discurso aqui tanto no sentido das macroestruturas quanto da materialidade do uso da língua (BLOMMAERT, 2005)
- ³ Canção disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=C5KZkxBPL9M>
- ⁴ LA é a sigla usada para identificar a Linguística Aplicada.
- ⁵ O questionário utilizado para as entrevistas consta no apêndice.

Referências

ADICHIE, C. N. The danger of a single story. **Mini-conferência promovida pelo Technology, Entertainment, Design (TED)**, jul. 2009. vídeo (19 min.). Disponível em: <<http://>

www.ted.com/talks/lang/eng/chimamanda_adi-chie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em 12. Out. 2021.

ALENCAR, C. N. O amor de todo mundo, palavras-sementes para mudar o mundo:: gramáticas de resistência e práticas terapêuticas de uso social da linguagem por coletivos culturais da periferia em tempos de crise sanitária. **DELTA**, p. 1-26, n. 37 (4), 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/cLhvKFyQGVdDsN4WxkgpHDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/01/2022.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

BAUMAN, R; BRIGGS, C. **Voices of modernity: language ideologies and the politics of inequality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência**. Política. Brasília n. 11, 2013, p. 89–117. Disponível em: <<https://www.periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>> Acesso em: 25 nov. 2021.

BALLESTRIN, Luciana. **Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”?** O Elo Perdido do Giro Decolonial. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/dados/a/QmHJT46MsdGhdVDdYPtGrWN/?lang=pt>> Acesso em 30. nov. 2021.

BROWN, W. **In the ruins of neoliberalism**. Palestra apresentada na Social Science Matrix “Authors Meet Critics” Departments of African American Studies and Sociology at UC Berkeley. Esse evento foi gravado no dia 5/12/2019, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0EHVTznPXOE>> Acesso em: 20/01/2022.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2007.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Rev. Estud. Fem.** vol.16, n.3, pp.857-864, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>> Acesso em: 20. Mar. 2022.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LITTLER, J. **Against Meritocracy: culture, power and myths of mobility**. New York: Routledge, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por um Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MIGNOLO, W. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: MALDONADO TORRES, N; SCHIWY, F. (Orgs.) **(Des) colonialidad del ser y del saber: videos indígenas y los limites coloniales de la izquierda en Bolivia**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p. 11-22.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386. 2000.

SANDOVAL, C. **Methodology of the Oppressed**. Minnesota: University Of Minnesota Press, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, p. 12-4. 2009.

Apêndice

Questionário

Identificação:

Nome fictício:

Esfera de atuação (pública ou privada):

Escola de atuação e município:

Ano/Série de atuação:

1. Durante as aulas, temáticas sociais como pobreza, violência, patriarcado e racismo são utilizadas para propor as leituras e produções de textos? O livro didático utilizado por você contempla uma abordagem de temáticas sociais?
2. A partir do trabalho pedagógico com as temáticas sociais utilizadas, quais repercussões são percebidas nos educandos? Eles/elas se revoltam contra as injustiças sociais ou veem isso como algo comum na sociedade?
3. Você já presenciou em sala de aula algum caso de discriminação? Caso sim, discorra como você lidou com essa situação? Usou alguma intervenção pedagógica para enfrentar esse impasse?
4. Você acredita que uma didática que verse sobre uma compreensão da diversidade humana, possibilitando aos discentes uma atitude contra qualquer forma de preconceito e exclusão de sujeitos subalternos é relevante ao ensino de língua portuguesa? Como você tem trabalhado tal afirmativa em sala de aula?
5. Paulo Freire, em seus postulados teóricos, defende uma educação que viabilize a emancipação dos sujeitos, para que eles/elas se tornem seres condicionados a mudança de suas realidades sociais. Você adota em seu exercício docente uma pedagogia que propicie o empoderamento e à emancipação dos educandos? Justifique sua resposta.
6. Durante a preparação das aulas, você desenvolve pedagogias de ensino concernentes à realidade de seus alunos? Ou seja, constrói outras pedagogias além da hegemônica, pensando nos sujeitos subalternizados pela colonialidade?
7. No que diz respeito ao período de sua graduação e de sua formação continuada como docente, você já estudou decolonização nas escolas? Ou essa temática nunca foi abordada?