



Colonialidade e livros didáticos de língua portuguesa: silenciamento epistêmico dos povos subalternizados

Coloniality and Portuguese language textbooks: the epistemic silence of subalternized peoples

André Effgen de AGUIAR*

RESUMO: Os livros didáticos são um material fundamental para a prática docente em nosso país. Nesse sentido, este estudo investiga como o livro didático (LD) de Língua Portuguesa *Português: linguagens*, por meio das escolhas dos textos principais de cada capítulo realizadas por seus autores, pode contribuir para perpetuar discursos e visões colonialistas em nossa sociedade. Para tal, utilizamos como aporte teórico pensamentos sobre decolonialidade (Mignolo, 2007; 2010; Quijano, 2005; 2007; Maldonado-Torres, 2007), sobre pedagogia decolonial (Walsh, 2009; 2013) e sobre produção de livros didáticos (Oliveira, 2017). A partir de metodologia qualitativa, bibliográfica e documental (Minayo, 2010; Pádua, 1997), as análises realizadas nos levam a acreditar na fundamental importância de se colocar em prática o conceito de interculturalidade crítica (Walsh, 2007) na produção de materiais didáticos, além da necessidade de se formar professores que estejam aptos e dispostos a abrir gretas e fissuras na matriz colonial de poder. Assim, defendemos nesta pesquisa que é fulcral colocarmos nos LDs as diferenças em diálogo, em fricção, valorizando-as por meio do viés multicultural, transformando a ausência de saberes, o que chamamos de silenciamento epistêmico, em presença e em representatividade. Incluir, de forma equânime, textos de mulheres, negros, indígenas, população LGBTQIA+, quilombolas, ribeirinhos em livros didáticos é uma forma de resistência à Colonialidade do Poder e do Saber, uma forma de insurgência epistêmica e cultural à Matriz Colonial de Poder e aos seus modos de massacre e de subalternização dos povos do Sul global. Concluindo, acreditamos que é urgente que autores e editoras de LDs em nosso país tenham um olhar mais atento em relação à equidade nas escolhas dos textos, rompam com o que é imposto como cânone e deem visibilidade ao que é produzido pelos povos subalternizados, desse modo é fundamental o uso de “lentes decoloniais” na produção de LDs para que estes possam contribuir para a construção de outros modos de ver, viver, ser e sentir no mundo, sobretudo a partir do momento em que pluralizam seus discursos e promovem identificação e noção de pertencimento por parte de alunos e professores, seus clientes e consumidores.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos. Decolonialidade. Pedagogia Decolonial. Interculturalidade Crítica.

ABSTRACT: Textbooks are fundamental material for teaching practice in our country. In this sense, this study investigates how the Portuguese Language textbook (LD) *Português: Línguas*,

* Doutor em Linguística Aplicada (PUC-SP). Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes-campus Vitória), Vitória, ES – Brasil. andre.aguiar@ifes.edu.br

through the choices of the main texts of each chapter made by its authors, can contribute to perpetuating colonialist discourses and visions in our society. To this end, we use as theoretical support thoughts on decoloniality (Mignolo, 2007; 2010; Quijano, 2005; 2007; Maldonado-Torres, 2007), on decolonial pedagogy (Walsh, 2009; 2013) and on the production of textbooks (Oliveira, 2017). Using qualitative, bibliographical and documentary methodology (Minayo, 2010; Pádua, 1997), the analyses conducted lead us to believe in the fundamental importance of putting into practice the concept of critical interculturality (Walsh, 2007) in the production of teaching materials, in addition to the need to train teachers who are able and willing to open cracks and fissures in the colonial matrix of power. Thus, in this research, we argue that it is crucial to place differences in dialogue and friction in textbooks, valuing them through a multicultural bias, transforming the absence of knowledge, which we call epistemic silencing, into presence and representation. Including, in an equitable manner, texts by women, black people, indigenous people, LGBTQIA+ populations, quilombolas, and riverside communities in textbooks is a form of resistance to the Coloniality of Power and Knowledge, a form of epistemic and cultural insurgency against the Colonial Matrix of Power and its ways of massacring and subordinating the peoples of the global South. In conclusion, we believe that it is urgent that textbook authors and publishers in our country pay closer attention to equity in their text choices, break with what is imposed as canon, and give visibility to what is produced by subordinating people. Therefore, it is essential to use “decolonial lenses” in the production of textbooks so that they can contribute to the construction of other ways of seeing, living, being, and feeling in the world, especially from the moment in which they pluralize their discourses and promote identification and a sense of belonging on the part of students and teachers, their clients, and consumers.

KEYWORDS: Textbooks. Decoloniality. Decolonial Pedagogy. Critical Interculturality.

Artigo recebido em: 27.06.2024

Artigo aprovado em: 05.02.2025

1 Introdução

Este artigo discute como o livro didático de Língua Portuguesa *Português: Linguagens*, dos autores William Cereja e Carolina Vianna, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático 2024 (doravante PNLDD), pode perpetuar discursos e visões hegemônicas e colonialistas em nossa sociedade. Pensamos em livros didáticos (LDs) como instrumento de análise, por conhecer sua larga escala de distribuição em nosso país, via PNLDD, e, também, porque os entendemos como uma ferramenta de disseminação e ratificação de ideologias e narrativas.

Sabemos que, dadas as dificuldades rotineiras de professores brasileiros, como baixos salários, alta carga de trabalho, salas de aula superlotadas, longos tempos de deslocamento de uma escola a outra, dentre outras, na maioria das vezes, o uso de LDs

é a única alternativa para professores desenvolverem suas aulas e buscarem fontes de informações para discutirem com seus alunos determinados temas. Tal afirmação é comprovada por pesquisa realizada pelo portal *QEdu: Aprendizado em Foco*¹ que, por meio de dados dos questionários respondidos por 198.262 professores das 5 regiões brasileiras, cujos alunos participam da Prova Brasil, afirma que 98% dos professores das escolas públicas de nosso país baseiam suas aulas nos LDs.

Associando esse dado aos problemas na formação de professores que nosso país enfrenta, às propostas de homogeneização curricular demandadas pela faceta filosófica neoliberal da BNCC e, pensando o mercado editorial como membro ativo na construção de tal faceta, é possível entender o potencial que esse mercado tem para reforçar e perpetuar estereótipos, tradições, valores e ideologias das classes dominantes; inculcando nas mentes de professores e estudantes a naturalização de estruturas opressoras que apagam, silenciam e/ou massacram grupos minoritários.

A partir dessa premissa, propomos a análise dos textos, temas e autores escolhidos para compor a coleção do livro *Português: linguagens* por meio de uma lente decolonial, observando, nessa obra, como tais escolhas podem contribuir, ou não, para preservar, perpetuar e reforçar o imaginário social a partir dos ideais da colonialidade. Considerando os limites de espaço para a produção de um artigo, alertamos aos leitores que, nesta pesquisa, analisaremos somente os LDs do 6º e 7º anos da referida coleção.

Os LDs, produzidos pelas mentes humanas, refletem e refratam ideologias, contribuem para a construção de identidades e configuram-se como produtos de inúmeras e históricas relações de poder. Desse modo, acreditamos que nesses materiais didáticos estão inseridas questões de raça, sexualidade, gênero, idade, classe, as quais nos interpelam e projetam significados que moldam a nós mesmos, ao passo que (re)constroem nosso olhar sobre o mundo.

¹ Informação extraída de: <https://qedu.org.br>

Se tais questões, nos LDs, são representadas pela ótica da colonialidade, um olhar eurocêntrico, branco, heterossexual, cristão, nosso olhar também será “moldado” a partir da ideologia defendida pelo dominador. Quijano (2007) nos apresenta o poder que a colonialidade possui para “colonizar mentes”, processo que, de acordo com o sociólogo peruano, inculca sorrateiramente ideias, valores, crenças e culturas de uma sociedade dominante sobre outras, impingindo nestas uma visão de mundo que ratifica a dominação, levando as pessoas a aceitarem e reproduzirem as ideias do colonizador como se fossem naturais, estendendo a noção de colonialidade à manipulação de identidades e subjetividades dos povos subalternizados.

Ora, se pararmos para refletir, é exatamente esse trabalho de inculcação de valores coloniais que os LDs têm auxiliado perpetuar em nossas escolas, uma vez que, como veremos nas análises deste artigo, esses materiais vêm contribuindo fortemente para a manutenção da hegemonia do colonizador, por meio de escolhas editoriais de textos, imagens e discursos que fortalecem a modo de viver e as tradições eurocentradas.

Por isso, é preciso que nós professores estejamos atentos. Thiong’o (2015) nos alerta que

[...] a arma mais perigosa que o imperialismo empunhe e, de fato, utiliza todos os dias contra este desafio coletivo é a bomba cultural. O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença de um povo nos seus nomes, nas suas línguas, no seu ambiente natural, na sua tradição de luta, na sua unidade, nas suas capacidades e, em última análise, em si próprios (Thiong’o, 2015, p. 30).

Desse modo, entendendo o LD como um artefato cultural, forjado sócio-histórico e politicamente pelos seres humanos, é necessário investigar até que ponto essa ferramenta didática contribui para esse processo de aniquilação, alargando cada vez mais o abismo socio, econômico, político e social existente entre colonizadores e povos subalternizados.

Ao elencar os LDs como uma ferramenta que auxilia para que esse projeto de silenciamento histórico-cultural-existencial dos subalternizados se efetive, podemos perceber diversas formas como a colonialidade e suas relações de poder podem manifestar-se no interior dessas coletâneas. Oliveira (2017, p.16), a partir de suas leituras de autores que versam sobre colonialidade – decolonialidade, mostra-nos como podem ocorrer algumas dessas manifestações nos referidos materiais:

- a) Manutenção da objetificação dos povos africanos escravizados no Brasil;
- b) Modos eurocentrados de fazer história e de eleger/ selecionar o que é Literatura;
- c) Pressuposto da universalidade da experiência euro-ocidental;
- d) Visão etnocêntrica da história europeia como referência da história, do tempo e da experiência humana;
- e) Pluriversalidade de experiências e saberes é silenciada e/ou guetizada, transformada em folclórica, tradicional ou pré-moderna;
- f) Constituição histórico-cultural humana europeia é tomada como superior e padrão;
- g) Superioridade dos saberes e conhecimentos produzidos na Europa e a consequente subalternização de outros saberes, por meio da exclusão ou omissão.

Ao observar as manifestações elencadas no texto de Oliveira (2017), concordamos com Maldonado-Torres (2007), quando argumenta que a colonialidade

se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Desse modo, entendemos que a trama da colonialidade é tão sofisticada e refinada que, muitas vezes, não conseguimos perceber a reprodução e a disseminação de estereótipos que desprezam e massacram a nós mesmos, os próprios colonizados.

No entendimento de Ortiz (2020), a repetição desses estereótipos é vista como a principal ferramenta de dominação dos povos colonizados, sendo essa repetição uma espécie de engenharia do colonizador para discriminar, deturpar e explorar os colonizados. Esse conjunto de estereótipos, fixados, impostos pela colonialidade, faz com que nós passemos a construir uma “autoimagem fajuta” (Ortiz, 2020, p.56) de quem realmente somos e do que podemos fazer.

Essa “autoimagem fajuta”, inculcada forçosamente em nossas mentes colonizadas, precisa ser fraturada, desconstruída. Dessa maneira, é importante que a escola, aqui vista como microcosmo da sociedade, e seus atores (professores, gestores e alunos) passem a desenvolver um olhar sobre a vida no sul global a partir de uma lente decolonial. No entendimento de Silva Jr *et al.* (2022, p.313) pensar decolonial, na perspectiva educacional, é olhar para outras maneiras de se compreender enquanto sujeitos silenciados, percebendo que a colonialidade está a todo tempo balizando nossas existências e dizeres.

Voltando à já anunciada potência dos LDs para perpetuar discursos hegemônicos no ideário popular, defendemos, neste artigo, que é importante problematizar, desconstruir e descolonizar temas e textos que reforçam ideais colonizadores e opressores nos materiais didáticos. Na sequência, debateremos sobre o conceito de colonialidade e seus desdobramentos na vida dos povos subalternizados.

2 Colonialidade: eurocentrismo como *modus vivendi* dos subalternizados

Quem são esses selvagens? Onde estão suas roupas? Por que não tampam suas vergonhas? Assim pensaram os portugueses/espanhóis quando pisaram na terra que nomearam de América² no dito descobrimento. A partir daquele momento,

² De acordo com Nego Bispo (2015), a primeira coisa que os colonialistas fazem é nomear lugares, pessoas, gestos, pois segundo ele “quem nomina, domina”. O nome América foi dado ao “novo” território pelos espanhóis em homenagem ao navegador italiano Américo Vesúcio, desconsiderando a existência de povos que viviam na região, bem como ignorando suas denominações e significações;

apossando-se do território, sentiam-se tão evoluídos, tão donos da verdade que a única opção que lhes sobrou era civilizar aqueles corpos pardos, pois “o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente”, como afirmou Caminha (1963) em sua carta. Salvá-los de quem? De quê? Quem pediu ajuda ou salvação?

Foi desse contato confuso entre europeus e não europeus que se instaurou a Modernidade. Dussel (1993) concebe como início da Modernidade a estreita relação entre a criação dos valores modernos e a colonização da América Latina. Foi do choque desses europeus com os não europeus que surgiu o mito das raças. Dentro do projeto da colonialidade, existe a raça dominante, colonizadora, branca, hetera, cristã, patriarcal, civilizada, que tem, “por dom divino”, o poder de subjugar as outras raças, estas inferiorizadas, incivilizadas, sem cultura ou religião, deveriam ser tratadas como bestas e exploradas ao bel-prazer do colonizador e/ou em prol do desenvolvimento da colônia. Ao refletir sobre esse momento da colonização, Bispo (2015) faz um raio X dos povos colonizados pela ótica do colonizador, representado na figura 1.

Esses povos pobres e subalternizados necessitavam, de maneira forçosa, conhecer e viver sob a égide da luz da razão europeia, o centro da História mundial, uma vez que, como bem nos fizeram acreditar, não existe história dos povos de regiões colonizadas antes do processo de colonização. Tudo é silenciado, ocultado, pois o princípio de nossa existência no mundo, na visão do colonizador, se deu a partir do momento em que fomos “descobertos” pelos povos de além-mar e, na compreensão desses nobres infantes, tudo que não pertencia ao espaço geográfico ou simbólico europeu era atrasado, retrógrado, selvagem e carecia, pois, de modernização.

desse modo, o ato de renomear o território configura-se como uma ação de apagamento e ocultação de identidades e memórias. Houve tempo em que a região que hoje conhecemos pelo nome de América Latina era reconhecida pelos povos que aqui viviam a partir de outras designações: Tawantinsuyu (região do atual Peru, Equador e Bolívia, principalmente), Anahuac (região do atual México e Guatemala, principalmente), Pindorama (nome com que os tupis designavam o Brasil) e Abya Yala denominação que o povo Kuna, (norte da Colômbia e atualmente costa leste do Panamá), dá ao conjunto de todas as regiões da atual América. Abya Yala significa “Terra Viva”, ou ainda “Terra que floresce”. Tal termo vem sendo utilizado pelos movimentos dos povos originários do continente como uma forma de protesto e autodesignação em contraposição à imposição do termo América.

Figura 1 - Retrato dos povos colonizados.



Fonte: elaborado pelo autor, inspirado em Bispo (2015).

Assim, Mignolo (2007) afirma que por trás no nascimento desse novo espaço, o quarto continente, denominado de América, estava a noção de ocidentalismo, que se confunde com a própria noção de Europa, que passa a ser considerada a própria representação do Ocidente, centro de organização política e econômica, modelo de vida social, centro de criação epistêmica e exemplo para o progresso da humanidade.

Dessa maneira, a noção projetada de Modernidade se fundamenta em concepções eurocêntricas de mundo e de sociedade, evidenciando como moderno aquilo que se origina ou reflete o continente europeu, colocando a Europa, seus costumes, valores e tradições no centro do palco, e esta, como protagonista, entende estar no direito de impor seu modo de viver e de ser aos povos colonizados, naturalizando padrões, normas e experiências eurocêntricas como universais e necessárias para vivermos e nos organizarmos em sociedade.

Essa padronização eurocêntrica naturalizada deixou, ao longo da história, um lastro de mortes, de desigualdades sociais e de subalternização de povos. De acordo com Castro-Goméz (2005, p.83), essa ideia de “modernidade hierarquizada e centralizada no contexto europeu autoafirma a Europa como ‘detentora da civilização’

e da ‘evolução social’, anulando as demais culturas e culminando em um processo de violência epistêmica”, ou seja, essa naturalização da superioridade europeia foi a grande responsável por distribuir e alocar a população mundial em níveis e lugares, decidindo quem participa ou não, quem tem voz ou não, quem é considerado sujeito ou não nesse novo cenário sociopolítico que se desenhava.

Esse movimento de silenciamento, aniquilação e apagamento da história e cultura de sociedades não europeias encontra forças no que chamamos de colonialidade. De acordo com Maldonado-Torres (2007), a colonialidade

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

Complementarmente, Oliveira e Candau (2010) entendem que a colonialidade diz respeito a uma invasão-destruição do imaginário do outro e a sua ocidentalização, opera-se, dessa forma, a naturalização do imaginário europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não europeus.

Dito isso, o *modus vivendi* do homem europeu é apresentado como moderno e civilizado em relação às formas de vida dos povos “bárbaros”, das raças sub-humanas que acabaram de ser “descobertas”. Esse *modus vivendi*, esse *habitus* (Bourdieu, 2001) colonial acabou por enclausurar a América Latina a concepções criadas pela cultura europeia colonizadora e, por extensão, em uma espécie de colonização contemporânea, aos padrões socioeconômicos e culturais estadunidenses, ditando, até hoje, o que é certo ou errado, tolerado ou abominado dentro desses padrões normatizados e estabelecidos pela cultura colonizadora. Entendendo o jogo dessa forma, a Europa é tudo. A Europa é o centro. A Europa é o umbigo do mundo. O modo

de vida europeu formata nossas subjetividades, molda nossas performances, delimita nossas discursividades, define as roupas que vamos vestir.

Esse *habitus* colonial tem fortes bases. Na visão dos estudiosos do grupo Modernidade/Colonialidade³, a colonialidade possui três dimensões que são interligadas: a colonialidade do poder, do saber e do ser. A **colonialidade do poder** (Quijano, 2005) diz respeito às relações da colonialidade sobre as esferas políticas e econômicas, o que nos leva a entender que as sociedades colonizadas conservam o padrão de organização política e econômica de acordo com as estruturas construídas e defendidas pelo colonizador.

Por sua vez, a **colonialidade do saber** (Quijano, 2005; Dussel, 2005), emaranhada no tecido do eurocentrismo, coloca todos os conhecimentos e epistemologias europeias em posição de soberania em relação aos conhecimentos produzidos pelos povos subalternizados, constrói a noção de uma ciência universal, baseada em padrões europeus e silencia saberes e discursos dos povos colonizados, classificando tais saberes como empirismo, tradição ou folclore.

Já a **colonialidade do ser** (Maldonado-Torres, 2007) vai controlar os corpos colonizados aos moldes do colonizador. Estabelece-se a superioridade do homem hetero, branco, cristão, patriarcal e, a partir dessa imagem pré-fabricada, se dá o processo de construção da subjetividade e o controle da sexualidade dos povos colonizados. Essa imagem projetada é utilizada como métrica para controlar os corpos e ditar padrões de gênero, atribuindo, mais uma vez, um modelo europeu a ser seguido e idealizado por esses sujeitos subalternizados.

³ Importante coletivo de pensamento crítico da América Latina. Trata-se de uma rede transdisciplinar e multigeracional de intelectuais latino-americanos provenientes de linhas de pensamento distintas, tais quais, a teoria do sistema-mundo, a filosofia da libertação e o pós-estruturalismo, mas que convergiram em torno da proposta de uma perspectiva analítica decolonial. Dentre os participantes, destacam-se os sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, os semiólogos Walter Mignolo e Zulma Palermo, a pedagoga Catherine Walsh, os antropólogos Arturo Escobar e Fernando Coronil, o crítico literário Javier Sanjinés e os filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres.

Essas três dimensões, articuladas, criam e sustentam um sistema de colonialidade que modela sociedades subalternizadas a padrões de vida e organização que seguem, em uma espécie de servidão involuntária, estruturas e normas que desqualificam, apagam, violentam, fraturam e/ou silenciam os modos de vida construídos por povos ancestrais em nome da adaptação ao nomeado como moderno, desenvolvido, evoluído.

Seguiremos para sempre como almas colonizadas? Seremos eternamente colocados na posição de servos pela colonialidade? Até quando nossas mentes serão colonizadas? Respostas para essas indagações nos forçam a criar caminhos alternativos, a construir gretas e fissuras (Walsh, 2013) nessa Matriz Colonial de Poder. Descrita por Quijano e desenvolvida por Mignolo (2010), a MCP é uma estrutura que sustenta a Colonialidade. A MCP traz a ideia de que a história e os processos coloniais mundiais e de cada país formam estruturas que afetam as organizações nacionais, regionais e globais até os dias de hoje, se manifestando por meio de níveis intercomunicantes e controlando os mais diversos âmbitos e aspectos da vida social, como o conhecimento, a economia, a sexualidade, a autoridade, os recursos naturais etc. (Mignolo, 2010).

Tal matriz é a estrutura pela qual se dá o controle da permanência e da configuração das opressões coloniais e historicamente construídas por nossa sociedade, como é o caso do racismo, do machismo, da transfobia e da própria concepção de uma sociedade capitalista formada por classes sociais.

Para construir formas de fugir dos tentáculos dessa MCP é preciso um agir, um sentir e um pensar decolonial. Tema que trataremos na próxima seção.

3 Decolonialidade, Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade Crítica: caminhos alternativos para a resistência

Pensar a educação por caminhos que explorem pensamentos decoloniais é trabalhar em lugares pouco explorados, é se abrir para o novo, para o outro e, às vezes, para o desconhecido. Partindo desse pressuposto, a decolonialidade é considerada

como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante séculos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

A noção de decolonialidade materializa-se como via teórica e prática de desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos historicamente colonizados. Como defende Mignolo (2007), o pensamento decolonial emergiu como um movimento de contraposição inerente à fundação da própria modernidade, tomando corpo, especialmente, na América Latina e nos contextos asiáticos e africanos.

Dessa maneira, pensar e atuar de forma decolonial significa dar relevância ao apagamento, ao silenciamento, à opressão e à desumanização sofrida pelas populações que habitam essas regiões e, além disso,

considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, **decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas** (Oliveira; Candau, 2010, p. 24, ênfases adicionadas).

Assim, como latinos que fomos colonizados e que continuamos a viver dentro de um sistema de colonialidade, julgamos fundamental desenvolver trabalhos na perspectiva decolonial no ambiente escolar. Coadunamos com o argumento de Maldonado-Torres (2008), que afirma que a decolonialidade

é um tema que **progressivamente adquire relevância mundial**, pois a colonização se transformou e já é, desde muito tempo, o *modus operandi* da globalização. Podemos ainda dizer que o problema do século XXI será, em grande parte, o problema da colonização na forma do empobrecimento contínuo das populações racializadas, da invasão de seus territórios a partir de um novo imperialismo que busca fazer das mesmas peças-chave o triunfo da expansão da lógica do capital no mundo todo, e da criação de muros de contenção entre as zonas privilegiadas e o que antes era chamado de Terceiro Mundo (Maldonado-Torres, 2008, p. 64, ênfases adicionadas).

Entendendo a colonialidade e seus desdobramentos neoliberais como o grande problema do século XXI, urge a necessidade de formarmos gerações que se sintam preparadas a lidar com esse cotidiano opressor. Desse modo, é preciso politizar as ações pedagógicas e converter o espaço escolar em um ambiente estratégico que: i) convoque os saberes subordinados pela colonialidade do poder e do saber; ii) dialogue constantemente com os movimentos sociais, valorizando suas críticas e experiências; iii) seja engajado na práxis e nas lutas de povos subalternizados, almejando sua transformação e libertação.

A escola, vista também como ambiente de luta e de transformação, trabalhará na perspectiva de que a decolonialidade não é um conteúdo a ser estudado, a ser transcrito no quadro negro, ela é muito mais que isso, é transversal, é transdisciplinar, devendo embasar as práticas e discussões dos atores escolares como um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violentam diuturnamente.

Para transformar o ambiente escolar nessa arena estratégico-política, é preciso a criação de outras pedagogias. Walsh (2013) entende que as pedagogias não podem ser externas às realidades, subjetividades e histórias vividas pelos povos, muito além disso, precisam ser pensadas para se integrarem às lutas de conscientização, afirmação e desalienação dos seres humanos perante a negação de sua humanidade. Construir esse tipo de pedagogia seria um esforço em direção a um trabalho de orientação decolonial que rompe as correntes, desescravizando mentes e ensinando a desaprender o aprendido para voltar a aprender (Walsh, 2009, p. 12).

Nessa perspectiva, precisamos pensar

pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que enfrentam o que Rafael Bautista se referiu como “o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão moderno-ocidental”; **pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi - e é - estratégia, fim e resultado do**

poder da colonialidade. Isto é, “pedagogia(s) de-colônia(is)” (Walsh, 2009, p. 15, ênfases adicionadas).

Atuar na escola a partir de uma pedagogia que busca transgressões e rupturas de conceitos e de práticas arraigadas, apontando para um caminho de transformação vai muito além da aplicação de metodologias ou paradigmas. A pedagogia decolonial é muito mais uma atitude transversal-transgressora que deve integrar o fazer pedagógico, independente de área de conhecimento, de currículo, já que tal pedagogia “se constrói de várias maneiras no interior das lutas, como uma necessidade crítica de sustentar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e atuar” (Walsh, 2013, p. 63).

Desse modo, entendemos que a postura do professor que atua nessa perspectiva deve ser sempre de enfrentamento, de intervenção, de criação e, sobretudo, de ação. Não há como haver postura de passividade dentro do escopo da pedagogia decolonial. É preciso movimentar a comunidade escolar para a ação da problematização e desconstrução de forças e pensamentos coloniais que, de maneira tentacular, oprimem as populações do sul global. O fazer docente embasado na pedagogia decolonial é aquele que provoca gritos (Walsh, 2013), que registra a presença dos povos oprimidos no tempo e no espaço.

Essa pedagogia, que abre cicatrizes sócio-históricas para expor as feridas coloniais e, a partir das vozes dos subalternizados, tentar curá-las, considerando outros saberes e produzindo outras narrativas, se esforça para provocar gretas e fissuras e, por meio delas, ir realizando o seu trabalho de decolonizar. Desse modo, entendemos que gretas e fissuras

são parte integral de **como e onde me posiciono política, epistêmica, ética e estrategicamente.** São parte também das **transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos** que me obrigam a olhar criticamente, **a aprender a desaprender para reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar decolonialmente,** em nível individual e em coletividade (Walsh, 2020, p. 163, ênfases adicionadas).

Acreditamos que analisar livros didáticos de Língua Portuguesa em uma perspectiva decolonial pode funcionar como um mecanismo para abrir gretas e fissuras na ordem colonial, questionar as relações de poder impostas e/ou reforçadas pelos LDs e criar narrativas outras, narrativas que decolonizam essas estruturas e promovem a assunção da voz daqueles que foram silenciados.

Assim, como Walsh (2020), pensamos que práticas de ruptura, de transgressão e de desafio do sistema dominante só podem ocorrer a partir da abertura e aprofundamento de gretas e fissuras decoloniais, pois é nelas que podemos encontrar e/ou construir “formas de estar/fazer/ser/sentir/pensar/saber/viver e muitas outras” (Walsh, 2020, p. 163), que podem nos fortalecer para provocar fraturas e desmoronamentos “na ordem moderno/colonial e, ao mesmo tempo, encaminhar esperanças, horizontes e projetos outros” (Walsh, 2013, p. 32).

Outro conceito da Pedagogia Decolonial necessário para a análise de LDs é o entendimento de interculturalidade crítica (Walsh, 2007; 2009). No entendimento de Walsh (2009), a interculturalidade crítica

permite considerar a **construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais**, partindo de uma política e ética a que foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais [...]. (Walsh, 2009, p. 12, ênfases adicionadas)

A interculturalidade crítica precisa ser entendida como um “processo e projeto dirigido para a construção de modos outros de poder, saber, ser e viver” (Walsh, 2009, p. 11), sendo encarada como uma política cultural e um pensamento oposicional (Walsh, 2007) que se volta para a transformação da estrutura sócio-histórica da colonialidade.

Esses construtos – decolonialidade e interculturalidade crítica – devem trabalhar entrelaçados e, a partir dos nós estabelecidos entre eles, produzir forças e

agência humana para questionar, sacudir o moderno/colonial e rearmar, construir outros modos de ser e estar no mundo. Compreendendo o desenho desse conceito, entendemos que Walsh (2007; 2009) propõe que vejamos a interculturalidade crítica

como uma **ferramenta pedagógica que questiona de maneira contínua a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder**, visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também – e ao mesmo tempo – **encorajam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver** que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 13, ênfases adicionadas).

Desse modo, entendendo a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica e, ao mesmo tempo, um conceito que permite pensar novos marcos epistemológicos para problematizar e desafiar a colonialidade/modernidade através de outros processos e práticas de intervenção intelectual, é que propomos a aliança dos construtos teóricos aqui apresentados (gretas, fissuras e interculturalidade crítica), para analisar livros didáticos de Língua Portuguesa, na intenção de destacar, problematizar e desconstruir, nessas obras, discursos e visões veladas e/ou aparentes da perpetuação do poder hegemônico e da matriz colonial eurocêntrica, para, em seguida, propor visões alternativas e construir contranarrativas em relação a esse padrão colonial opressor.

4 Metodologia

Dada a arquitetura deste estudo, a abordagem metodológica utilizada será a pesquisa qualitativa, pois esta permite uma abordagem complexa e ampla do fenômeno investigado e objetiva conhecer a maneira como as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano (Bauer; Gaskell, 2008). Nessa configuração, segundo Minayo (2010), a abordagem qualitativa remete ao universo de significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos e que

se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2010, p. 57).

No campo procedimental, metodologicamente, este artigo se ancora nas pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica proporciona o levantamento e a revisão de obras publicadas sobre o foco do estudo e promove a ampliação do repertório de informações basilares para a construção da pesquisa, desenvolvendo conhecimento teórico-analítico sobre o fenômeno investigado.

Associado a esse procedimento de pesquisa, para alcançarmos nossos objetivos, também será realizada pesquisa documental. No entendimento de Pádua (1997), a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados).

É importante, nesta seção metodológica, explicar os meandros da pesquisa em questão. Bem, iniciamos pela explicação da escolha do LD foco de nossa análise, o livro *Português: Linguagens*, de autoria de William Cereja e Carolina Vianna. Acreditando na importância de pesquisas encarnadas e situadas (Moita Lopes, 2006), fizemos o levantamento da escolha do LD de Língua Portuguesa pelos sistemas públicos de ensino em nossa região (estado do ES) para o ano de 2024 e o resultado foi unânime: o livro *Português: linguagens* foi adotado para toda rede estadual de ensino e para todas as escolas das prefeituras da Grande Vitória⁴.

Também é importante frisar que esta pesquisa se origina das discussões de um projeto de pesquisa intitulado *Pedagogia Decolonial e livros didáticos de Língua*

⁴ A região da Grande Vitória é composta por 7 municípios: Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra, Viana, Guarapari e Fundão. As redes de ensino somadas perfazem o total de cerca de 140 mil alunos matriculados nas séries finais do ensino fundamental, de acordo com o censo escolar 2023.

*Portuguesa: semeando e abrindo gretas para o ensino de língua materna*⁵, no qual o autor, junto com suas orientandas de mestrado e iniciação científica estão investigando o tema em diferentes LDs de língua portuguesa do ensino fundamental e médio.

Dentro dos debates do projeto, chegamos à conclusão que ao se refletir sobre análise de livros didáticos e suas relações intrínsecas com a colonialidade, há muito que se analisar nas coleções de língua portuguesa, como: a) os discursos utilizados; b) as imagens escolhidas para ilustrar a obra; c) a concepção de linguagem adotada; d) o enviesamento ideológico das atividades propostas; e) a noção de Gramática adotada; f) os personagens elencados para serem explorados; g) os textos e autores selecionados para compor a obra, dentre outros.

Elencados esses aspectos, o grupo tem se dedicado a compreender como ocorrem os atravessamentos da colonialidade nos materiais didáticos, tendo como orientação os sete fatores acima elencados. Contudo, entendendo os limites desta pesquisa, optamos por analisar, neste artigo, somente os textos, os autores e os temas que foram selecionados por Cereja e Vianna para compor as unidades dos livros dos 6º e 7º anos da coleção e as relações dessas escolhas com os tentáculos da colonialidade. A ideia é observar como esses textos, autores e temas elencados para compor o LD podem contribuir, ou não, para disseminar uma ideologia eurocentrada e reforçar a opressão de povos subalternizados pela colonialidade.

⁵ Projeto de pesquisa ativo inscrito na Pró-reitoria de Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) sob o código PJ8163/2024 com vigência para o biênio 2024-2025. Mais informações em: <https://sigpesq.ifes.edu.br/web/projeto/cadastro.aspx?69643D3831363326643D3230323530313032>

A análise parte do levantamento dos textos principais⁶ de cada capítulo e dos seus respectivos autores, observando sua raça⁷, sua nacionalidade e o seu gênero⁸. Como suporte para tal análise, nos basearemos, principalmente, no box *Quem é?*, espaço em que os editores apresentam uma foto e uma minibiografia do autor do texto principal do capítulo.

Figura 2 – Box *Quem é?*, apresentando informações dos autores.



Fonte: livro *Português: Linguagens*, 6º ano.

Ao triangular esses dados com a teoria da decolonialidade, ensejamos entender como tais escolhas, que não são aleatórias, tampouco neutras, podem contribuir para

⁶ Chamaremos de texto principal aquele que abre o capítulo e apresenta a biografia do autor, bem como recebe tratamento textual diferenciado a partir da exploração de seções como Compreensão e Interpretação, A linguagem do texto, Cruzando Linguagens e Trocando ideias.

⁷ O critério de raça adotado nesta pesquisa é o mesmo utilizado pelo censo do IBGE 2022, que entende o conceito de “raça” como uma categoria socialmente construída na interação social e não como um conceito biológico, cujas categorias utilizadas são: **preto, pardo, branco, indígena e amarelo**. Maiores informações em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/13ee0337cffc1de37bf0cd4da3988e1f.pdf

⁸ Neste artigo, iremos optar pelo uso dos identificadores masculino e feminino, uma vez que a coleção não apresenta a identificação de gênero dos autores escolhidos.

a perpetuação de um ideário colonial e eurocêntrico que classifica, diminui e subjuga povos minorizados.

5 Análise dos dados

Esta seção do artigo discute nossa pergunta de pesquisa: como o LD *Português: Linguagens* pode contribuir, ou não, para preservar, perpetuar e reforçar o imaginário social a partir dos ideais da colonialidade? Para tal, estabelecido nosso recorte de pesquisa, propomos analisar os temas, os textos e os autores escolhidos para compor a coleção do livro por meio de lentes decoloniais.

Para iniciar a interpretação e análise dos dados, fizemos o levantamento das escolhas dos temas, dos textos e dos autores eleitos pelos editores da coleção para compor as unidades dos livros do 6º e 7º anos e serem debatidos por alunos e professores durante as aulas, resultando nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Composição do livro Português: linguagens do 6º ano.

6º ANO							
UNID.	CAP	TEXTO	GÊNERO TEXTUAL	AUTOR	NACION.	RAÇA	GÊNERO
1 No mundo da Fantasia	1	Os sete corvos	Conto maravilhoso	Irmãos Grimm	Alemanha	Branco	Masc.
	2	Felizes quase sempre	Paródia - Conto	Antonio Prata	Brasil	Branco	Masc.
	3	O leão, o lobo e a raposa	Texto Teatral - Fábula	Monteiro Lobato	Brasil	Branco	Masc.
2 Crianças	1	Lúcio em: Conta mais?	HQ	Ziraldo	Brasil	Branco	Masc.
	2	O Estatuto da Criança e do Adolescente	HQ	Maurício de Souza	Brasil	Branco	Masc.
	3	Resenha Crítica - Turma da Mônica: Laços	Resenha Crítica	Valdir	Sem informações	Sem informações	Sem informações
3 Eu no mundo	1	O diário de Myriam	Diário	Myriam Rawick	Síria	Árabe	Fem.
	2	Cartas para minha avó	Carta Pessoal	Djamila Ribeiro	Brasil	Preta	Fem.
	3	Não é coincidência, é racismo	Propaganda	Unicef	Brasil	Sem informações	Sem informações

4 Verde, adoro ver-te!	1	Vida moderna deve mudar para combatermos o aquecimento global	Entrevista	David Wallace-Wells	EUA	Branco	Masc.
	2	Derretimento de gelo na Groelândia atingiu ponto irreversível, diz estudo	Notícia	Reuters - G1	Sem informações	Sem informações	Sem informações
	3	1 a cada 3 árvores no mundo está perto da extinção, alerta estudo	Notícia	Rev. Galileu	Sem informações	Sem informações	Sem informações

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 2 – Composição do livro Português: linguagens do 7º ano.

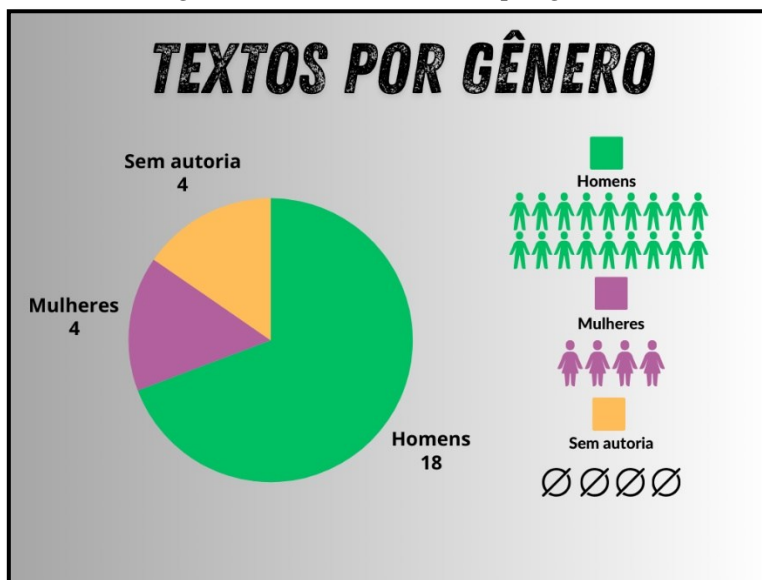
7º ANO							
UNID.	CAP	TEXTO	GÊNERO TEXTUAL	AUTOR	NACION	RAÇA	GÊNERO
1 Terror, suspense e medo	1	A máscara da Morte Escarlate	Conto de terror	Edgar Allan Poe	EUA	Branco	Masc.
	2	A metamorfose	Romance - fragmento	Franz Kafka	Tcheco	Branco	Masc.
	3	O Homem de Areia	Conto de terror	Ernst T. A. Hoffman	Alemanha	Branco	Masc.
2 Viagem pela palavra	1	Tem gente com fome	Poema	Solano Trindade	Brasil	Preto	Masc.
	2	O menino que escrevia versos	Conto	Mia Couto	Moçambique	Branco	Masc.
	3	As coisas do meu sertão	Cordel	Zé Bezerra (sem foto)	Brasil	Branco	Masc.
3 Cidadania	1	O menino e a árvore no lixão, o cartão natalino do Brasil	Reportagem	Joana Oliveira (sem foto)	Brasil	Parda	Fem.

		dilacerado pela fome					
	2	“tem coisas que a escola não ensina, a gente aprende na vida”	Entrevista	Paulo Saldaña (sem foto)	Brasil	Pardo	Masc.
		“Tem terras que é pouquinho, tipo o Jaraguá”	Entrevista	Paulo Saldanha Emiliano Goyenech e (sem foto)	Brasil Argentina	Pardo Branco	Masc.
		ECA ilustrado para crianças	Resumo	Câmara dos Deputados	Brasil	Sem informações	Sem informações
	3	A cara vida moderna	Crônica	Walcyrr Carrasco	Brasil	Branco	Masc.
4 Mundo digital	1	Fim de ano	Crônica	Drauzio Varella	Brasil	Branco	Masc.
	2	Eu vou sair da internet	Crônica	Carlos Castelo	Brasil	Branco	Masc.
	3	Videogames para a atenção	Texto de Divulgação Científica	Suzana Herculan o-Houzel	Brasil	Branca	Fem.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao observar detalhadamente as tabelas, há muito a analisar. Vamos começar pelos números e desdobrá-los em interpretações por meio de uma lente decolonial. Bem, no panorama das escolhas dos textos principais dos dois livros da coleção, conta-se o total de 26 textos escolhidos e, apertando mais os olhos para enxergar por meio dessa lente, vemos uma discrepância exorbitante nesses números nos fatores gênero e raça. Observem os gráficos a seguir.

Figura 3 - Divisão de autores por gênero.



Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto às escolhas de autores por gênero, observa-se que dos 26 textos escolhidos por Cereja e Vianna, 18 são escritos por homens, 4 escritos por mulheres e 4 não apresentam a autoria. De imediato, já podemos deslindar a manifestação de machismo estrutural na composição do LD: por que tantos textos de autores do sexo masculino? Mulheres não escrevem? A literatura escrita por mulheres não é digna de estar no LD? Se olharmos o último censo brasileiro, vemos que 51,5%⁹ da população brasileira é composta por mulheres, ou seja, as mulheres são a maioria e por que essa maioria é representada no LD de modo minoritário?

Parece haver, na composição das obras estudadas, um pano de fundo branco, hétero e patriarcal e, associado a isso, ocorre um silenciamento epistêmico de vozes femininas que ressoam quase roucas, sem força, no interior da coletânea. Ao refletir sobre esse fato, recordo-me de Grada Kilomba, que em seu livro *Memórias da Plantação* afirma que “a subalterna não pode mesmo falar. Ela está sempre confinada à sua posição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve” (Kilomba, 2019,

⁹ Fonte: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-10/censo-2022-mulheres-sao-maioria-em-todas-regioes-pela-primeira-vez#:~:text=N%C3%A3o%20falta%20mais%2C%20segundo%20o,48%2C5%25\)%%20s%C3%A3o%20homens](https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-10/censo-2022-mulheres-sao-maioria-em-todas-regioes-pela-primeira-vez#:~:text=N%C3%A3o%20falta%20mais%2C%20segundo%20o,48%2C5%25)%%20s%C3%A3o%20homens).

p.47). Isso evidencia a opressão sofrida por mulheres dentro do sistema imposto pela matriz colonial, o que não permite que essas vozes sejam escutadas, além de impedir a articulação de espaços de fala e de luta para que essas vozes possam se articular.

Associado a essa ideia, Aguiar (2023), baseado nos estudos de Bourdieu (2002), portanto a partir de uma visão eurocêntrica, base para o ideário colonialista, assevera que, historicamente, as mulheres sempre foram relegadas ao interior, ao privado (lares), escondidas ou até mesmo invisíveis, naturalmente destinadas ao baixo, ao pequeno, ao mesquinho, ao fútil, sendo destinadas a tarefas simples e mecânicas, enquanto aos homens, estes sempre foram situados ao lado de fora, ao oficial, ao público, sempre prontos para realizarem as tarefas mais importantes, sempre com espaço e voz em reuniões e assembleias. Isso quer dizer que, historicamente, aos homens sempre foram destinadas as tarefas mais nobres e, no caso em questão, a terem o privilégio de serem maioria acachapante de autores em uma coleção de LD.

Essa situação de privilégio e reforço de colonialidade, contribui para a construção no imaginário social de esquemas inconscientes de percepção de valorização do masculino, um poder simbólico (Bourdieu, 2002) forjado sorrateiramente ao longo dos séculos pelos homens, resultando no fortalecimento do machismo estrutural. Dada essa discussão, é importante ressaltar que a coleção *Português: Linguagens*, por meio da escolha de seus autores, na questão do gênero, contribui para perpetuar o machismo estrutural em nossa sociedade, invisibiliza a literatura produzida por mulheres e ignora a representatividade da maioria da população feminina em nosso país.

Outro fator a se analisar e que, na verdade, reforça nosso argumento anterior, é em relação à seleção de autores quanto à raça. Observem o gráfico a seguir.

Figura 4 - Divisão de autores por raça.



Fonte: elaborado pelo autor.

Ao lermos o gráfico da figura 4, percebemos que, dos 26 textos que compõem os livros do 6º e 7º anos, 15 foram escritos por brancos, 5 por negros (somando pretos e pardos), 5 não possuem autoria definida, 1 escrito por uma mulher árabe e nenhum (0) escrito por indígenas.

Observando esses dados, concordo com Thiong'o (2015, p.29) quando afirma que a colonialidade "não é um slogan, ela é real, é palpável em seu conteúdo e em sua forma, em seus métodos e efeitos", pois esse cenário apresentado pelas escolhas do LD em questão, nada mais é do que a manifestação pura e simples da colonialidade, que invisibiliza corpos subalternos, silencia populações marginalizadas e periféricas e constrói um pensamento comum que reforça os padrões eurocêntricos de ser, estar e (sobre)viver no mundo ocidental.

Ademais, somente 5 textos dos 26 escolhidos como principais, foram escritos por autores negros. Mais números: 55,5% de nossa população se autodeclara negra¹⁰ e

¹⁰ Como dito, negro de acordo com o critério estabelecido pelo IBGE. Dados extraídos de: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>

para além disso, 55,1%¹¹ dos alunos matriculados no ensino fundamental do Brasil são negros. Ora, quando nos deparamos com uma coleção de LD que elege somente 19% de textos escritos por autores negros para compor sua coletânea, vemos uma coleção que ignora a quantidade considerável de alunos negros matriculados no EF, ignorando questões como visibilidade, construção de identidades, pertencimento e representatividade.

Enredada nesse tema, a filósofa brasileira Djamila Ribeiro, em sua obra *O que é lugar de fala*, ao refletir sobre o papel dos negros como intelectuais, afirma que “os grupos subalternos não têm direito à voz, por estarem num lugar no qual suas humanidades não foram reconhecidas” (Ribeiro, 2017, p. 74) e, ao nosso ver, é exatamente isso que a coleção de Cereja e Vianna faz, não reconhece a humanidade, a identidade, a existência da produção literária de autores negros.

Pensando nesse público de 55,1% de alunos do ensino fundamental, é importante perceber como a coleção contribui para alargar a ferida colonial e reforçar a supremacia branca eurocêntrica em detrimento à intelectualidade negra ao não dar espaço em suas páginas para escritas do povo preto. Thiong’o (2015, p. 240) nos alerta que “a literatura é a arma mais poderosa na hora de desenvolver o *ethos* cultural de um povo” e observar tais números nos leva a refletir: como a ausência dessa intelectualidade negra pode refletir na construção das identidades dos alunos(as) negros(as) que consomem a coleção?

É bem provável que essa não representatividade faça com que alunos negros percebam-se em um lugar de vazio intelectual, o que faz emergir alguns questionamentos: será que o povo negro não escreve? Não há autores negros? Onde está a visão dos negros sobre esse assunto? O que um negro pensaria sobre esse tema? Tais indagações ficam num vácuo, num reforço colonialista da ausência e do

¹¹ Fonte:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

apagamento de pensadores negros, acarretando nesses jovens estudantes a falta de em quem se espelhar, em quem se inspirar, além de por quem se sentir representado como parte pensante e criativa da humanidade.

Nesses termos, o que a coletânea em estudo faz é fortalecer a ação da colonialidade por meio da “autoimagem fajuta” (Ortiz, 2020) que construímos de nós mesmos e, através do apagamento e da violência epistêmica em relação à produção literária negra, contribuir para inculcarmos que autores brancos produzem mais, são mais inteligentes, são dignos de estarem em LDs, fazendo com que os povos subalternizados não entendam quem realmente são, seu verdadeiro potencial e o que podem fazer ou produzir no campo da literatura.

Aprofundando um pouco mais a análise desses números, ao folhear a coleção, percebemos que esses poucos textos produzidos por pessoas negras aparecem em unidades com temas nichados. Aqui retorno a Oliveira (2017, p.16) citada na introdução do artigo, quando essa autora afirma que uma das formas de manifestação da colonialidade em LDs é quando a “pluriversalidade de experiências e saberes é silenciada e/ou guetizada”. Ao que parece, é o que vemos na obra de Cereja e Vianna, uma vez que textos produzidos por negros são nichados, guetizados em unidades temáticas que discutem racismo (Unid. 3, 6º ano) e fome e desigualdade social (Unid. 2, 7º ano).

No entendimento de Oliveira (2017), os LDs possuem modos eurocentrados de fazer história e de eleger/selecionar o que é literatura. Na nossa visão, é o que vemos desenhado nessa situação e o que nos produz inquietações como: a literatura produzida por negros só pode ser utilizada para debater problemas sociais que são imputados a essa população pelas desigualdades sociais? Os textos de autoria negra não podem servir para fruição? Para estudo das correntes literárias? Para ensinar gêneros textuais clássicos como conto, crônica, notícia?

Por meio dessa desigualdade epistemológica robustecida pela coleção, notamos, assim como Dussel (2005), a imposição de uma visão eurocêntrica e

paroquial da história, tornando a Europa referência para a história, para o tempo, para a literatura e para a experiência humana, de modo geral. Nesses termos, vemos aqui o entrecruzamento da colonialidade do poder e do saber, que impõem, no caso, por meio da literatura, formas de vida e experiências eurocentradas e ratificam a soberania da epistemologia e da produção artística europeia em detrimento ao que é produzido e publicado por autores do sul global, provocando subalternização de saberes, por meio da exclusão, omissão e guetização de escritas afrocentradas (Grosfroguel, 2009).

Partindo para uma parte mais propositiva da análise, debruçamo-nos sobre o livro do 6º ano, o qual, em sua unidade 1 (No mundo da fantasia) propõe ensinar e debater com os alunos o gênero textual conto maravilhoso. Como escolha de texto principal para o capítulo 1 dessa unidade, Cereja e Vianna escolheram o conto “Os sete corvos” de autoria dos alemães Irmãos Grimm, um conto da tradição europeia e, mais adiante, no capítulo 3, para ensinar o gênero Fábula, usam o texto “O leão, o lobo e a raposa” do escritor aristocrata brasileiro Monteiro Lobato, produtor de diversas obras infantis e questionado, atualmente, sobre sua linguagem e posicionamentos racistas em suas obras.

A partir dessas escolhas, vemos que, mais uma vez, a coleção “opta” por autores masculinos, brancos que representam a matriz colonial de poder. Isso posto, nos remexemos na cadeira e com certo espanto decolonial, nos perguntamos: Não existem contos maravilhosos de realezas africanas? Não há registros de fábulas indígenas e/ou quilombolas no território brasileiro? Tais produções não são dignas de estarem em um LD? Confessamos que, devido a nossa formação escolar colonializada, de pronto, não saberíamos responder tais perguntas, por isso fomos pesquisar na intenção de decolonizar nossas mentes.

De acordo com Oliveira (2017), escapar do espelho distorcido pela colonialidade é um modo de resistir à destruição dos saberes e modos de vida dos povos subalternizados. Imbuído desse pensamento de resistência, fomos à busca de contos e fábulas produzidos pelos povos do Sul. Por meio de uma busca simples no Google,

encontramos o conto maravilhoso da tradição popular da África Ocidental “O casamento da princesa”, editado por Celso Sisto¹² e disponibilizado para as bibliotecas das escolas brasileiras pelo PNBE 2010.

Nesse conto popular da África Ocidental a princesa do povo Akan, Abena, a mais linda do mundo, é obrigada, por seu pai, a casar-se e a notícia se espalhou pelo reino. Apareceram na aldeia dois pretendentes, o Fogo e a Chuva, e, no mesmo instante em que a princesa prometia casar-se com a Chuva, o rei conversava com o Fogo e prometeu casá-lo com Abena. Então, para evitar confusão, o rei organizou uma disputa para casar a princesa com o vencedor de uma corrida. Na disputa, o Fogo estava na frente e de repente começou a chover forte, o Fogo apagou-se e a Chuva ganhou a corrida, casando-se com a princesa e todos comemoram dançando. Desde aquele dia, o Fogo e a Chuva tornaram-se inimigos mortais.

Basta a leitura dessa sinopse da obra para perceber que o conto “O casamento da princesa” não deixa a desejar em relação às características, ao estilo e à composição temática do gênero conto maravilhoso, podendo ser comparado narrativamente a qualquer conto da tradição europeia como Cinderela, Branca de Neve, A Bela e a Fera em que vemos a figura de uma mulher, sempre a mais bela de todas, em busca de um casamento e, no final, sempre ‘um felizes para sempre’. Dadas as circunstâncias, a despeito do exemplo, fica o questionamento: por que essa obra da tradição oral do continente africano não figura nas páginas do livro didático?

Quijano (2005) afirma que, na América do Sul, os processos de colonização não se caracterizaram somente pela retirada de bens materiais, mas também pela imposição cultural e pela negação de identidades. O *habitus* colonial faz com a produção de livros didáticos seja afetada por uma espécie de doutrinação colonial, provocando o apagamento da literatura produzida por povos subalternizados, pois o que vemos nos materiais didáticos é a forte presença de nossos colonizadores e a

¹² A obra se encontra disponível para download gratuito em: <https://atividadesescolaresprontas.com.br/wp-content/uploads/2021/11/casamento-da-princesa.pdf>

imposição de sua herança cultural, esta permeada por dogmas e verdades construídos sobre nós e não por nós (Quijano, 2005).

Dessa forma, seguimos reproduzindo lógicas eurocêntricas, muitas vezes distantes e alheias às nossas realidades e nos esquecemos de olhar para nosso território, para nós mesmos, valorizando nossas experiências, nossas sabedorias ancestrais, nossos modos de viver.

Além da obra citada, há outros contos africanos disponíveis na internet, como as obras “O príncipe medroso e outros contos africanos”, de Celso Sisto; a coletânea “Contos Africanos”¹³, organizada pela UFSC; “Mate Masie: cinco contos de África”¹⁴, de Joyce Pereira, dentre outros. Todos os contos elencados possuem estrutura narrativa próxima ao que denominados contos maravilhosos, então por que não os trazer para debate? Por que não aproximar os conhecimentos ancestrais dos povos de África dos 55,1% de crianças afrobrasileiras que ocupam os bancos do ensino fundamental?

Para além de uma questão de identidade e pertencimento, tal atitude também contribuiria para que os autores do LD dessem um passo em direção ao cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira, africana e indígena, e que ainda encontram muitas dificuldades e resistências para realmente se efetivarem nas práticas pedagógicas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, resgatando e evidenciando, assim, a contribuição cultural e intelectual desses povos para a formação do povo brasileiro.

A BNCC (2018, p.508) reforça a necessidade de os estudantes brasileiros serem apresentados aos autores das literaturas africanas de língua portuguesa e que possam ter contato com obras literárias de países latino-americanos, pouco lidos entre nós, e

¹³ Disponível em: https://muralafrica.paginas.ufsc.br/files/2011/11/CONTOS_AFRICANOS.pdf

¹⁴ Disponível em:

<https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/1591/2/ProdutoJoyceOliveiraPereiraFinal.pdf>

de autores da tradição ou da literatura moderna de outros continentes. Se existe legislação e orientação para o uso e/ou escolha de autores oriundos dos povos marginalizados, fica a pergunta: por que os livros didáticos, como o que estamos analisando, continuam apagando/silenciando a produção artístico-intelectual desses povos?

Vimos no gráfico da figura 4 que há 0 contribuição de textos de autores indígenas, sejam eles brasileiros ou latino-americanos. Ora, apesar de terem sua herança cultural pautada na oralidade, será que não há registros de narrativas indígenas que possam figurar como texto principal na coleção? Pela busca que fizemos, há sim, e muitos!

Por que, então, ao tratar do gênero fábulas, ao invés de usar um texto de Monteiro Lobato, Cereja e Vianna não recorreram a uma fábula indígena, na intenção de contribuir para a visibilidade e representatividade da produção das diversas etnias indígenas? A título de exemplo, está disponível na internet a coletânea “Contos indígenas para crianças”¹⁵, organização de Wesley Moraes¹⁶, em que temos a fábula “O Jabuti, o Arara e a Cobra”. O texto narra as aventuras desses animais na floresta, falando sobre qualidades e defeitos, representando o jabuti como a lerdeza e a inveja, a arara como vaidade e exibicionismo e a cobra como traição e, essas características descritas, explicam a constituição física e anímica de cada animal.

Ao ler essa fábula, vemos, assim como no conto maravilhoso africano, todos os traços estilísticos e linguísticos que configuram o gênero textual fábula, como narrativa curta, personificação de animais, ensinamentos éticos e morais. Mais uma vez, podemos perceber que existem textos produzidos pelos “esfarrapados do mundo” (Freire, 1968) que podem ser enquadrados como gêneros tradicionais que são

¹⁵ Disponível em:

https://www.fewb.org.br/material_relacoes_raciais/contos_indigenas_para_crianças.pdf

¹⁶ Sabemos da existência de outros materiais que coletam e registram narrativas de indígenas e quilombolas, como “Mitos Kanamari”, de Walter Sass; “Contos indígenas brasileiros”, de Daniel Munduruku; “Estórias quilombolas”, de Glória Moura, dentre outros, contudo, dados os limites espaciais do artigo, optamos por enfatizar somente uma fábula do livro de Moraes (2017).

ensinados na escola, mas, ao mesmo tempo, podemos perceber, também, o silenciamento epistêmico dessas populações no livro didático em estudo, no qual nenhum texto de autor indígena se faz presente como texto principal.

Nesse sentido, Oliveira (2017) nos alerta: o que o cânone euro-ocidental não legitima ou reconhece é tornado inexistente ou, muitas vezes, colocado como folclore ou exotismo. Denominados desde a colonização como selvagens, sem cultura, sem alma, indígenas e afrobrasileiros, juntamente com suas produções intelectuais, artísticas e literárias são relegados à margem, a um plano periférico em que suas materialidades artísticas são vistas com certa desconfiança e descredibilidade.

Como provável alternativa para solucionar esse silenciamento e desigualdade epistêmica dos povos subalternizados nos LDs, propomos que autores de futuras coleções levem em conta, desde a concepção até a finalização das obras, a ideia de interculturalidade crítica proposta por Walsh (2007; 2009), uma vez que acreditamos ser por meio de pensamentos interculturalmente críticos que poderemos produzir materiais didáticos que prezem pela pluridiversidade, combatendo a lógica da visão única eurocentrada imposta às escolas brasileiras.

É por meio da interculturalidade crítica que os LDs poderão contribuir para que professores e alunos em ação em sala de aula possam construir gretas e fissuras para questionar de forma contínua a racialização de corpos, a subalternização, a inferiorização e a opressão a povos minorizados, criando, a partir do contato e do debate, outras formas de ser, viver e saber que possam empoderar sujeitos para fraturar a matriz colonial de poder.

É preciso, então, nos LDs, colocarmos as diferenças em diálogo, em fricção, valorizando-as por meio do viés multicultural. É fundamental que nossos alunos tenham contato e apreciem produções artístico-literárias das mais variadas populações. Precisamos transformar essa ausência de saberes, esse silenciamento epistêmico em presença e em representatividade. Incluir, de forma equânime, textos de mulheres, negros, indígenas, população LGBTQIA+, quilombolas em livros

didáticos é uma forma de resistência à Colonialidade do Poder e do Saber, uma forma de insurgência epistêmica e cultural à Matriz Colonial de Poder e aos seus modos de massacre e de subalternização dos povos do Sul global.

6 Considerações finais

Iniciamos essas considerações finais voltando ao início deste artigo, na nossa justificativa de que os LDs são, na maioria das vezes, a única base para o planejamento e para a ação pedagógica de professores em nosso país, o que coloca esse tipo de material no centro do palco da *práxis* docente, na medida em que aulas e discussões realizadas no ambiente escolar são, majoritariamente, baseadas nos textos e discursos defendidos pelo material didático adotado pelas redes de ensino.

Dadas as análises aqui realizadas, pensamos que é urgente que autores e editoras de LDs em nosso país tenham um olhar mais atento em relação à equidade nas escolhas dos textos, rompam com o que é imposto como cânone e deem visibilidade ao que é produzido pelos povos subalternizados. Desse modo, por meio de uma lente decolonial, os LDs poderão contribuir para a construção de outros modos de ver, viver e ser no mundo, sobretudo no momento em que pluralizam seus discursos e promovem identificação e noção de pertencimento por parte de alunos e professores, seus clientes e consumidores.

Acende-se, também, uma luz amarela para a formação de professores, uma vez que, se autores e editoras não se preocupam em dar visibilidade e voz para textos e autores negros, mulheres, indígenas, quilombolas, pessoas do campo, população *queer*, é papel do professor, aquele preocupado em descolonizar mentes e lutar contra as opressões sofridas pelos povos marginalizados, a partir de sua prática, fazer escolhas outras, buscar outros textos e autores que estão escondidos, na penumbra das periferias da ocidentalidade, e trazê-los para o debate em sala de aula, fazendo substituições ao conservadorismo da indústria dos LDs brasileira, criando gretas e

abrindo, a partir do seu trabalho e de suas escolhas conscientes, fissuras na matriz colonial de poder.

Referências

AGUIAR, A. E. **Aprendendo a leitura perversa do mundo: a formação com professores na perspectiva do letramento crítico**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. 290p.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Gareschi, P. A. (trad.), 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BISPO, A. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI/UNB, 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAMINHA, P. V. **Carta a El Rei D. Manuel**. Dominus: São Paulo, 1963. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000292.pdf>.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: Lander, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87.

DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GROSFROGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós- -coloniais. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. G. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 383-418. DOI <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar, 2020. p. 53-54.

MALDONALDO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFROGUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. DOI <https://doi.org/10.25058/20112742.339>

MALDONALDO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n. 9, p.61-72, jul.-dic. 2008.

MIGNOLO, W. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un Manifiesto. *In*: GÓMEZ, S. C.; GROSFROGUEL, R. (org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo Global**. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

OLIVEIRA, R. M. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 11-33, jan./mar. 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226802>

ORTIZ, C. E. V. Docência e Colonialidade: é possível haver libertação? **Rev. Sures**. Foz do Iguaçu, v. 2, n. 14, p. 50-59, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/2009>

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, 2007. p 93-126.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

SILVA JR, S. N.; SANTIAGO, L. F. O.; LINS, N. E. S.; SILVA, J. V. R. Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade. **Revista Desenredo**, v. 18, n. 2, p. 308-327, maio/ago, 2022. DOI <https://doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13671>

THIONG'O, N. W. **Descolonizar la mente**. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2015.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-63.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. **Pedagogias decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, C. 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: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *In*: LOSACCO, J. R. (org). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2020.