

Materiais didáticos multimodais como estratégia decolonial¹

Daniela Vendramini-Zanella²

Sílvio César Moral Marques³

RESUMO

Este artigo investiga como a criação de materiais didáticos multimodais pode contribuir para a valorização de saberes indígenas e afro-brasileiros no ensino fundamental, articulando os aportes dos multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 2000; Rojo, 2012) e da perspectiva decolonial (Mignolo, 2017; Walsh, 2010). Partindo da análise qualitativa de um estudo de caso envolvendo licenciandos em formação docente, discute-se de que modo tais materiais, ao integrarem múltiplas linguagens e epistemologias, tensionam a lógica eurocêntrica do currículo escolar. Os resultados evidenciam que a produção multimodal, ao deslocar estereótipos cristalizados em representações culturais e didáticas, como aquelas simbolizadas pelos personagens Jeremias e Papa-Capim, instaura práticas pedagógicas insurgentes, comprometidas com a justiça cognitiva e a reconstrução de uma escola plural. Nesse horizonte, a elaboração de materiais didáticos multimodais não se configura apenas como recurso pedagógico, mas como gesto político de resistência e reexistência, capaz de enfrentar o epistemicídio e promover horizontes educativos mais inclusivos e decoloniais.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Decolonialidade. Saberes indígenas e afro-brasileiros. Materiais didáticos multimodais.

¹ O estudo contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI No. 10/2023).

² Pós-doutora e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Docente da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0331-545X>. E-mail: daniela.zanella@prof.uniso.br.

³ Pós-doutor em Educação e doutor em Filosofia. Docente da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, São Paulo, Brasil Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9424-9442>. E-mail: silviocmm@ufscar.br.

Multimodal teaching materials as a decolonial strategy⁴

ABSTRACT

This article investigates how the creation of multimodal teaching materials can contribute to the valorization of Indigenous and Afro-Brazilian knowledges in elementary education, drawing on the frameworks of multiliteracies (New London Group, 2000; Rojo, 2012) and decolonial perspectives (Mignolo, 2017; Walsh, 2010). Based on a qualitative case study involving pre-service teachers, the analysis discusses how such materials, by integrating multiple languages and epistemologies, challenge the Eurocentric logic of school curricula. The findings reveal that multimodal production, by displacing stereotypes crystallized in cultural and educational representations, such as those symbolized by the characters Jeremias and Papa-Capim, establishes insurgent pedagogical practices committed to cognitive justice and the reconstruction of a plural school. In this sense, the development of multimodal teaching materials is not merely a pedagogical resource, but a political act of resistance and re-existence, capable of confronting epistemicide and fostering more inclusive and decolonial educational horizons.

KEYWORDS: Multiliteracies. Decoloniality. Indigenous and Afro-Brazilian knowledges. Multimodal teaching materials.

Materiales didácticos multimodales como estrategia decolonial

RESUMEN

Este artículo investiga cómo la creación de materiales didácticos multimodales puede contribuir a la valorización de saberes indígenas y afrobrasileños en la educación básica, articulando los aportes de los multialfabetismos (Grupo de Nueva Londres, 2000; Rojo, 2012) y la perspectiva decolonial (Mignolo, 2017; Walsh, 2010). A partir del análisis cualitativo de un estudio de caso con estudiantes de licenciatura en formación docente, se discute cómo dichos materiales, al integrar múltiples lenguajes y epistemologías, tensionan la lógica eurocéntrica del currículo escolar. Los resultados evidencian que la

⁴ Tradutores: Prof^a. Dr^a. Valdete Pereira Fuga, valpefuga@gmail.com; Prof^a. Dr^a Daniela Vendramini-Zanella, daniela.zanella@prof.uniso.br; Prof. Dr. Franciso Estefogo, estefogo@gmail.com.

producción multimodal, al desplazar estereotipos cristalizados en representaciones culturales y didácticas, como las simbolizadas por los personajes Jeremías y Papa-Capim, instaura prácticas pedagógicas insurgentes, comprometidas con la justicia cognitiva y la reconstrucción de una escuela plural. En este horizonte, la elaboración de materiales didácticos multimodales no se configura solo como recurso pedagógico, sino como gesto político de resistencia y reexistencia, capaz de enfrentar el epistemicidio y promover horizontes educativos más inclusivos y decoloniales.

PALABRAS CLAVE: Multiletramentos. Decolonialidad. Saberes indígenas y afrobrasileños. Materiales didácticos multimodales.

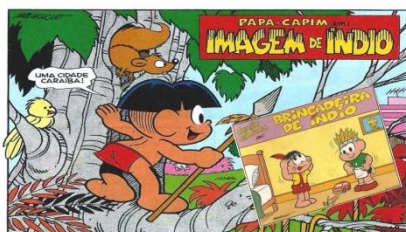
* * *

Introdução

O que aprendemos sobre ser negro ou indígena ao ler os gibis da infância? Jeremias e Papa-Capim, personagens de Maurício de Sousa, oferecem uma resposta inquietante. Jeremias⁵, menino negro, surgiu nos anos 1960 como uma caricatura moldada por traços racistas e, apenas muito tempo depois, passou a ser redesenhado de forma mais humanizada, ainda que permanecesse relegado a papéis secundários. Papa-Capim, por sua vez, nunca deixou de ser representado como o “índio genérico” da floresta, associado ao exotismo e à simplicidade, alheio à diversidade dos povos originários. Essas representações, ilustradas nas imagens 01 e 02, são aparentemente inofensivas, mas contribuíram, por décadas, para a naturalização de uma visão estereotipada da diferença.

⁵ Elbert Agostinho (2018) destaca que o personagem Jeremias surgiu em 1960, portanto, antes mesmo do aparecimento da própria Mônica (1963) e de sua turma (1970). No entanto, esse pioneirismo refletiu-se em situações estereotipadas e em sua quase inviabilidade nas histórias, sendo-lhe invariavelmente atribuído um papel secundário, muitas vezes restrito à condição de figurante, algo recorrente no contexto do racismo estrutural que marca a sociedade brasileira.

Imagem 01 – Personagem Papa-Capim



Fonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=TEmBK4iFafQ>

Imagem 02 – Personagem Jeremias



Fonte:

<https://encenasaudemental.com/post-destaque/jeremias-da-turma-da-monica-reflexoes-sobre-a-negritude-representada-nas-historias-em-quadrinhos-brasileira>

Ao revisitarmos essas representações, compreendemos que não se tratava apenas de entretenimento, mas de um processo ativo de formação do imaginário coletivo. Os quadrinhos, assim como os currículos escolares, ensinaram, de forma implícita, quem pode ser reconhecido como sujeito pleno de conhecimento e quem é relegado à invisibilidade. Partindo dessa constatação, este artigo propõe discutir como práticas pedagógicas fundamentadas nos multiletramentos e na perspectiva decolonial podem confrontar tais silenciamentos, criando condições para que vozes afro-brasileiras e indígenas deixem de ocupar os limites da margem e passem a compor o centro do debate educacional.

Tal discussão insere-se em um contexto em que a valorização desses saberes configura uma urgência pedagógica, diante do reconhecimento histórico do apagamento dessas epistemologias nos currículos escolares. Esse processo de silenciamento pode ser interpretado, à luz de Mbembe (2018), como expressão de uma necropolítica que regula quem pode viver e quem deve ser condenado à invisibilidade, lógica que, no campo educacional, desdobra-se em formas de necroeducação (Liberali, 2024; Fuga, Vendramini-Zanella e Estefogo, 2024).

Na prática, a realidade das escolas brasileiras segue marcada pela força de um currículo majoritariamente eurocentrado, cuja organização histórica privilegia conteúdos, métodos e narrativas que colocam a experiência europeia

como parâmetro universal. Tal modelo, ao sustentar uma visão única de conhecimento, desconsidera as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, naturalizando hierarquias culturais que se refletem diretamente no cotidiano pedagógico. As práticas hegemônicas daí derivadas reproduzem formas tradicionais de ensino, centradas na memorização, na linearidade e em uma aparente neutralidade, restringindo a voz dos estudantes e dificultando o diálogo com suas realidades.

Essa lógica manifesta-se nos materiais didáticos, em grande parte concebidos a partir de perspectivas monoculturais. Frequentemente, tais materiais reduzem a diversidade, reforçam estereótipos e invisibilizam culturas e epistemologias historicamente subalternizadas. Esse movimento pode ser exemplificado pela forma como Jeremias e Papa-Capim, personagens dos quadrinhos de Maurício de Sousa, foram representados ao longo de décadas: o primeiro, um menino negro retratado de maneira caricatural; o segundo, um indígena genérico da floresta, ambos fixados em representações simplificadas, que pouco dialogam com a complexidade de suas culturas.

Diante desse cenário, torna-se indispensável romper com a pedagogia homogeneizadora e buscar alternativas capazes de desestabilizar a lógica eurocêntrica que estrutura os currículos e materiais didáticos. É nesse horizonte que emergem os multiletramentos, inspirados no manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL, 2000), os quais deslocam a pedagogia tradicional para um paradigma que reconhece, como centrais para a aprendizagem, tanto a multiplicidade de modos de significação linguístico, visual, sonoro, gestual e espacial quanto a diversidade cultural.

Essa abordagem reconhece educadores e estudantes como produtores de saberes e cocriadores de futuros sociais, capazes de ressignificar as práticas escolares a partir das experiências plurais que levam consigo para a sala de aula. Em contraposição a um ensino homogeneizador, os multiletramentos propõem uma pedagogia comprometida com a equidade,

na qual a diversidade cultural se afirma como fundamento da agência crítica⁶ e da reconstrução social.

É nesse enquadre que os materiais didáticos multimodais ganham relevância: tornam-se instrumentos estratégicos para mediar o acesso a saberes produzidos na intersecção entre a África, os povos indígenas e o Brasil, fomentando diálogos que fortalecem a interculturalidade, ancorada em epistemologias afrocentradas e indígenas. Ao integrar múltiplas linguagens e práticas culturais, esses materiais instauram espaços de resistência e de reconstrução epistêmica, articulando a abordagem dos multiletramentos à perspectiva decolonial. Assim, este estudo se ancora na decolonialidade como movimento contra-hegemônico que, ao congregar diferentes matrizes de saber (Walsh, 2010), enfrenta a lógica epistemicida (Santos, 2000), sustentada pela colonialidade do poder (Quijano, 2005).

Nesse contexto, este artigo discute de que modo a criação de materiais didáticos multimodais, concebidos sob a perspectiva dos multiletramentos, pode contribuir para o fortalecimento dos saberes indígenas e afro-brasileiros no ensino fundamental. Sustenta-se que, ao articular a abordagem multimodal dos multiletramentos com a perspectiva decolonial, tais materiais potencializam a valorização cultural, promovem o diálogo entre epistemologias diversas e colaboram para a reconstrução curricular em contextos escolares marcados pela diversidade.

Para desenvolver essa discussão, este trabalho fundamenta-se teórico-metodologicamente em uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, ancorada nos pressupostos dos multiletramentos (GNL, 2000; Rojo, 2012) e aplicada à análise de materiais didáticos produzidos em um projeto pedagógico colaborativo, estruturado a partir dos referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Nessa perspectiva,

⁶ Com base em Stetsenko (2017), as pesquisadoras Liberali, Vendramini-Zanella e Fuga (2024) definem o termo agência refere-se ao processo colaborativo enraizado nas relações sociais para promover a transformação social e enfrentar as desigualdades em diferentes contextos, especialmente na educação.

examinam-se aspectos e escolhas que emergem dos conteúdos e das práticas pedagógicas mobilizadas, com o objetivo de identificar elementos que tensionam, ou mesmo rompem com, a hegemonia eurocentrada nos currículos escolares (Mignolo, 2017; Walsh, 2010).

Do eurocentrismo à pluralidade epistêmica

A construção de uma prática pedagógica decolonial exige um olhar crítico sobre o sistema-mundo moderno/colonial, no qual se consolidaram mecanismos de dominação que persistem mesmo após o fim do colonialismo formal. Conforme argumenta Quijano (2005), essa lógica sustenta-se em uma hierarquia racial e epistêmica de alcance global, expressa nas dimensões da colonialidade do poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder organiza as relações sociais com base em critérios eurocêntricos, determinando quem detém autoridade e quem é subalternizado, inclusive no espaço escolar. A colonialidade do saber, por sua vez, impõe a racionalidade ocidental como única forma legítima de conhecimento, desqualificando saberes indígenas, africanos e outros (Mignolo e Walsh, 2018), além de contribuir para sua invisibilização nos currículos escolares.

Já a colonialidade do ser, conforme explica Maldonado-Torres (2008)⁷, com base em Fanon (2020), refere-se à desumanização que constrói o colonizado como um “outro” incompleto, condição que se traduz, pedagogicamente, na exclusão de identidades negras e indígenas como fontes legítimas de conhecimento. Nesse sentido, personagens como Jeremias e Papa-Capim ilustram esse “não-ser imposto historicamente”: não figuram como sujeitos plenos, mas como imagens estereotipadas que reiteram a posição marginalizada de negros e indígenas no imaginário nacional.

⁷ Além de Fanon, pensadores como Henrique Dussel, Aníbal Quijano e Levinas, influenciaram Maldonado-Torres na abordagem do conceito colonialidade em seus escritos

Essa crítica também emerge como uma resposta aos limites da ontologia europeia, inclusive em suas versões progressistas. Sartre, por exemplo, ao tratar da liberdade como condição ontológica do humano, parte de um sujeito previamente reconhecido como plenamente humano, o que não se aplica àqueles submetidos ao olhar colonial. Fanon (2020) evidencia esse limite ao afirmar: “em ontologia, não há um Eu negro”. Ou seja, a experiência do negro não encontra lugar nos quadros ontológicos tradicionais: ela é atravessada por um não-ser historicamente imposto.

Ainda que Sartre (1968) tenha reconhecido a violência do colonialismo, inclusive ao escrever o prefácio da obra fanoniana *Os Condenados da Terra*, sua leitura tende a universalizar a experiência do humano a partir de uma lente europeia. Fanon, por sua vez, reivindica uma ontologia situada e insurgente, que parte do corpo racializado e do conflito colonial como chaves para a reconstrução do sujeito. Para ele, a decolonização não pode se restringir à ruptura física: exige a libertação do imaginário e a reconstrução da subjetividade, processos que envolvem a reapropriação de saberes historicamente silenciados. Para Walsh (2010), isso implica questionar o currículo ocidental e sua concepção de “sujeito moderno” como padrão único de humanidade.

O pensamento fronteiriço, proposto por Mignolo (2017), representa um deslocamento do eixo epistêmico do Norte global ao reconhecer o Sul como um lugar legítimo de enunciação, de onde emergem epistemologias insurgentes. Esse movimento, que envolve o *delinking* das estruturas coloniais (Mignolo e Walsh, 2018), revela-se especialmente necessário no currículo escolar, historicamente moldado pela imposição eurocêntrica. Nesse contexto, Walsh (2010) concebe a escola como um território de disputa, em que práticas pedagógicas insurgentes, ao incorporar epistemologias africanas, indígenas e quilombolas, subvertem o padrão monocultural dominante.

Essa perspectiva sublinha a ideia de que os materiais didáticos não são neutros: sua produção, quando orientada por epistemologias afro-indígenas e por abordagens multimodais, transforma-se em um ato político e pedagógico. Ao integrar narrativas orais, cosmovisões comunitárias e linguagens visuais ou digitais, os materiais multimodais atuam como estratégias de *delinking* curricular, rompendo com a lógica monocódica da escola moderna e reposicionando os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento.

Decolonizar para reconstruir: saberes insurgentes

A proposta da ecologia de saberes (Santos, 2007)⁸, ao ser transposta para o campo curricular, demanda a superação do modelo eurocentrado e disciplinar que, historicamente, tem contribuído para a invisibilização dos conhecimentos indígenas e afro-brasileiros. Em contraposição a essa lógica excludente, propõe-se um currículo relacional, que reconhece a ancestralidade, a oralidade, a experiência e a multiplicidade de linguagens como formas legítimas de produção de saberes. Trata-se, portanto, de deslocar o currículo de um eixo normativo para um horizonte plural, no qual sua construção se enraíza nas territorialidades, nas memórias e nos modos de vida dos estudantes.

Isso evidencia os limites do pensamento europeu, inclusive em suas vertentes mais críticas. Nessa perspectiva, os materiais didáticos deixam de ser meras ferramentas pedagógicas e passam a configurar-se como atos de reexistência, práticas que reorganizam o poder de nomear e significar o mundo, abrindo espaço para novos modos de ser, saber e existir.

⁸ Santos (2007) critica a monocultura do saber moderno, sustentada pela exclusividade da ciência ocidental, e propõe a ecologia de saberes como uma alternativa epistêmica e política. Essa abordagem valoriza a pluralidade dos conhecimentos e promove um diálogo horizontal entre diferentes tradições, desafiando a lógica que reduz os saberes não ocidentais à ignorância. A ecologia de saberes, ancorada na noção de justiça cognitiva, aproxima-se da interculturalidade radical proposta por Walsh (2010), que reivindica a escola como espaço de reexistência, um lugar onde epistemologias historicamente silenciadas não apenas são incluídas, mas reorganizam os modos de ensinar, aprender e conviver.

Adicionalmente, a proposta de Dias (2024) sublinha a importância de “quilombar a escola” como forma de reconstruir o ambiente escolar com base em valores afrocentrados, considerando a ancestralidade, a circularidade e a oralidade como eixos curriculares. Já Liberali (2024) desenvolve o conceito krenaquiano de “Bem Viver” como um currículo que reorganiza a lógica escolar com base em uma cosmovisão indígena, centrada na coletividade, na espiritualidade e na relação com a natureza. Nessa mesma linha, Vendramini-Zanella et al. (2025) discutem o brincar engajado⁹ e o expandem como prática insurgente, política e crítica, que mobiliza sujeitos em torno de causas coletivas. Esse conceito também se articula ao que e Vendramini-Zanella, Fuga e Lopes (2024) discutem o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022)¹⁰, entendidos como uma ampliação crítica da pedagogia dos multiletramentos e destacam seu potencial político em práticas pedagógicas insurgentes.

A essas perspectivas somam-se as reflexões de Fontes e Takeiti (2025), que, ao explorarem os ensinamentos presentes nos mitos dos orixás e nas filosofias indígenas, indicam a necessidade de problematizar os referenciais coloniais-brancos e de reinventar modos de vida baseados em relações mais integradas com a natureza, novas possibilidades de gênero e outros modelos éticos e sociais. Suas contribuições evidenciam que as (po)éticas sociais e subjetivas afro-brasileiras constituem caminhos pedagógicos potentes para o enfrentamento da colonialidade contemporânea e oferecem à escola possibilidades de reimaginar práticas educativas em diálogo com saberes ancestrais.

⁹ Cunhado pelo Grupo de Pesquisa *Reserchers in Intercultural Actions* (R.I.A.), o conceito Brincar Engajado reconfigura o brincar como uma prática engajada, articulada de modo intencional às experiências de vida e aos processos de transformação social, constituindo-o como um espaço de ativismo, na medida em que permite aos participantes identificar contradições em suas próprias realidades e elaborar estratégias para intervir e transformá-las a partir do engajamento (Vendramini-Zanella et al. 2025).

¹⁰ O conceito Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) constitui uma ampliação crítica da pedagogia dos multiletramentos, ao articular os aportes de Freire e Vygotsky para destacar a imersão na realidade, a construção de generalizações críticas e o compromisso com a transformação social.

Os materiais didáticos à luz dos multiletramentos

Produzir materiais que dialoguem com a ecologia de saberes implica romper com a padronização curricular e desenvolver dispositivos pedagógicos insurgentes, capazes de acolher múltiplas linguagens e distintas epistemologias. Os materiais didáticos multimodais exemplificam esse movimento ao articular elementos visuais, orais e digitais a conteúdos vinculados às línguas indígenas, aos apagamentos históricos e às heranças afro-brasileiras, consolidando a proposta de uma escola que pensa e sente a partir da pluralidade.

Nessa perspectiva, educadores e estudantes deixam de ser meros receptores de conteúdos para se tornarem criadores de saberes, como propõe o New London Group (NLG), ao cocriar práticas que articulam o linguístico, o visual, o sonoro, o gestual e o espacial como recursos igualmente legítimos. A pesquisadora Rojo (2012) adapta o conceito de multiletramentos ao contexto brasileiro e defende que o ensino deve contemplar as diversidades linguísticas e culturais, incorporando recursos multimodais como suporte à construção identitária. Tais materiais não advêm de um currículo imposto de forma verticalizada, mas da agência crítica dos sujeitos escolares, que reconfiguram o processo educativo ao resignificar práticas pedagógicas por meio de discursos ancorados em suas próprias realidades.

A apropriação dos multiletramentos implica um deslocamento radical: da condição de sujeitos passivos para a de sujeitos ativos. O agenciamento crítico não se restringe ao uso da linguagem, estendendo-se à produção de discursos, materiais e sentidos de pertencimento. Tal processo desestabiliza a lógica da escola tradicional, em que apenas os professores definem o que é considerado legítimo, e inaugura novas configurações entre currículo e identidade. Nesse movimento, os estudantes assumem o papel de agentes epistemológicos que registram, interpretam e constroem saberes, desenvolvendo a proposta freireana de

que educar é promover consciência crítica e liberdade, uma concepção retomada e aprofundada por autores decoloniais.

2 Metodologia

Para compreender de que modo os saberes indígenas e afro-brasileiros são incorporados em materiais didáticos elaborados por futuros docentes, este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A escolha dessa metodologia articula-se à perspectiva epistemológica da decolonialidade, a partir da qual se orienta o olhar para práticas pedagógicas que desafiam a lógica hegemônica da educação escolar.

A análise recai sobre uma unidade de livro didático elaborada por três alunos¹¹, futuros professores, em contexto formativo¹², com o objetivo de examinar de que modo a proposta mobiliza recursos multimodais e referenciais pluriépistêmicos. Fundamentado no referencial dos multiletramentos (GNL, 2000; Rojo, 2012), o estudo definiu três eixos analíticos que estruturam a leitura crítica do material:

- a) a presença e articulação de diferentes linguagens (multimodalidade);
- b) a valorização de saberes e vozes culturalmente subalternizadas (pluralidade cultural); e
- c) os potenciais formativos de uma prática pedagógica crítica e decolonizadora.

Essas categorias orientam a interpretação do conteúdo didático, buscando identificar deslocamentos em relação à matriz eurocentrada dominante.

¹¹ Todos os participantes envolvidos autorizaram o uso dos materiais para fins de pesquisa, sendo identificados neste estudo apenas por suas iniciais: A., Am. e F.

¹² Importa registrar que, nesse processo formativo, os licenciandos analisaram materiais didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), conforme disponível no portal do MEC: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>, acessado em 18/08/2025.

2.1 Descrição do contexto

Os materiais didáticos multimodais analisados neste estudo foram produzidos por alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês¹³, vinculados a uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo, e disponibilizados em plataformas digitais como o Canva e o Padlet. A produção desses materiais ocorreu no âmbito de um projeto pedagógico estruturado por competências, com foco específico na análise e elaboração de recursos didáticos em língua portuguesa e inglesa. Essa etapa foi precedida por um componente curricular centrado nos multiletramentos, no qual os estudantes criaram protótipos pedagógicos multimodais¹⁴, fundamentados na perspectiva da decolonialidade, que serviram de base para os materiais analisados.

As atividades desenvolveram-se a partir da articulação entre os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e os objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Os temas abordados incluíram direitos humanos, identidade linguística e cultural, desigualdades sociais, desenvolvimento sustentável e pluralidade epistêmica. Para tanto, foram mobilizados materiais variados, como artigos jornalísticos, vídeos institucionais e documentos internacionais. Os estudantes analisaram os textos quanto à estrutura discursiva, aos objetivos comunicativos e às estratégias argumentativas, e produziram conteúdos como cartazes, roteiros de propaganda e vídeos educativos, integrando recursos verbais e não verbais, o que colaborou para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos.

¹³Agradecemos à Profa. Dra. Maria Angélica Lauretti Carneiro pela parceria no processo de formação docente, cujas atividades partilhadas foram fundamentais para a elaboração dos materiais didáticos analisados neste artigo.

¹⁴ Rojo (2012, p. 8) explica que os protótipos podem ser compreendidos como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos”. No contexto deste estudo, tais protótipos são compreendidos como materiais didáticos, passíveis de resignificação conforme as especificidades de cada prática pedagógica.

2.2 Procedimentos de análise e interpretação de dados

A análise dos dados foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, ancorada na triangulação entre os referenciais da pedagogia dos multiletramentos (GNL, 2000; Rojo, 2012) e da decolonialidade (Mignolo, 2017; Walsh, 2010). O corpus foi examinado em três etapas: a) descrição dos materiais produzidos; b) identificação dos recursos linguísticos, visuais e digitais mobilizados; e c) interpretação crítica de como esses elementos dialogam com a valorização de saberes indígenas e afro-brasileiros. Esse percurso analítico buscou evidenciar de que modo os materiais didáticos multimodais promovem deslocamentos em relação ao padrão monocultural hegemônico, configurando-se como práticas de reexistência e insurgência pedagógica.

As categorias de interpretação, multimodalidade, pluralidade cultural e práticas pedagógicas críticas, foram operacionalizadas como lentes analíticas inter-relacionadas. A primeira possibilitou observar a integração de diferentes modos de significação (verbal, visual, sonoro, gestual e digital) e suas contribuições para a construção de saberes. A segunda orientou a leitura das representações culturais, com atenção à inclusão, exclusão ou estereotipação de vozes historicamente subalternizadas. A terceira permitiu avaliar em que medida as propostas expressam agência crítica e intencionalidade decolonizadora, promovendo o deslocamento de práticas tradicionais em direção a uma pedagogia comprometida com a justiça social e a ecologia de saberes. Assim, a interpretação não se restringiu à descrição dos produtos finais, mas considerou também os processos criativos e formativos vivenciados pelos licenciandos.

3 Análise e discussão dos dados

3.1 Multimodalidade

A atividade em análise caracteriza-se pelo uso articulado de diferentes linguagens, conforme preconiza a proposta dos multiletramentos (GNL, 2000; Rojo, 2012), que reconhece a multiplicidade de modos semióticos na construção de saberes. Observa-se a presença de elementos visuais, como ilustrações de personagens com traços multiculturais, adornos, grafismos e símbolos. Destaca-se, por exemplo, a imagem de uma figura com traços indígenas, adornada com um elemento natural na cabeça, remetendo à estética e aos marcadores identitários dos povos originários brasileiros (Imagem 3).

Imagem 3 – Apresentação da Unidade 1



Autores: A. Am. e F.

A articulação dos recursos visuais amplia as formas de expressão e contribui para o reconhecimento de identidades e cosmologias historicamente silenciadas no espaço escolar. Em contraste, a representação visual de personagens como Jeremias e Papa-Capim, embora icônica, sustentou por décadas uma estética limitadora, que reforçava papéis subordinados. Ao propor novas imagens e linguagens,

os materiais multimodais analisados tensionam precisamente essa herança visual e discursiva, abrindo espaço para outras formas de ver e representar a diferença.

A figura de uma personagem com adorno vegetal na cabeça, por exemplo, remete à estética dos povos originários brasileiros, funcionando como marcador cultural e epistêmico. Nesse contexto, a imagem opera simultaneamente como recurso ilustrativo e como estratégia de visibilização de um universo simbólico que, como aponta Fanon (2020), foi sistematicamente negado pelas estruturas coloniais de subjetivação. Trata-se de um gesto visual de reexistência, no qual o corpo racializado se apresenta como produtor legítimo de saber.

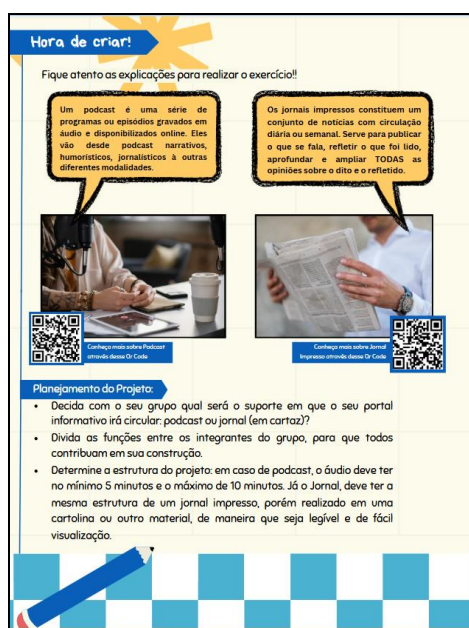
No aspecto verbal, os textos propostos mobilizam o verbo-visual por meio de enunciados como “A Amazônia já era!”, “Chega de lendas, vamos faturar!” e “Vidas indígenas importam”, ativando uma leitura crítica que interpela o estudante a partir de discursos contraditórios. Tais expressões funcionam como disparadores discursivos, tensionando a lógica extrativista, o apagamento simbólico e a luta por reconhecimento. Em sintonia com Rojo (2012), essa articulação entre linguagem verbal e imagem instaura uma prática de multiletramentos que desloca a função meramente informativa da linguagem para uma função política e transformadora, uma linguagem que assume papel libertador, nos termos de Freire (2014).

Ao integrar diferentes modos de expressão — imagem, palavra, símbolo — de forma reflexiva e situada, a atividade possibilita a comunicação de saberes afro-indígenas de maneira sensível e potente. Esse gesto aproxima-se da concepção de ecologia de saberes, proposta por Santos (2007), ao reconhecer múltiplas racionalidades e modos de existência como legítimos no processo educativo.

A multimodalidade estende-se, ainda que de forma implícita, à dimensão corporal, por meio de sugestões passíveis de exploração em dinâmicas de criação coletiva. Essas propostas ampliam a experiência pedagógica e promovem a noção de responsabilidade compartilhada,

alicerçada no trabalho colaborativo. Um exemplo disso é a atividade que propõe aos estudantes a produção de conteúdo em formato de podcast ou jornal sobre línguas minoritárias, línguas indígenas e apagamento linguístico (Imagem 4), ao integrar os gêneros oral e escrito, os recursos visuais, a memória cultural e a expressão subjetiva.

Imagem 4 – Descrição de Atividade



Autores: A. Am. e F.

Essa prática insere-se em uma perspectiva decolonial ao promover o engajamento dos estudantes com vozes historicamente marginalizadas e instaurar processos de agência crítica. Por meio desses processos, os discentes deixam de ocupar a posição de meros receptores de conhecimento e passam a assumir o papel de sujeitos ativos na construção de saberes. Assim, desafia-se a lógica monocultural que tradicionalmente estrutura o currículo (Mignolo, 2017; Walsh, 2010).

3.2 Pluralidade cultural

A unidade em análise tem como base um texto jornalístico¹⁵ que relata o falecimento de Cristina Calderón, última falante da língua Yamana, com o propósito de discutir o apagamento linguístico e a resistência cultural dos povos indígenas do Chile. A inclusão de uma imagem da própria Calderón, que aparece enquanto tricota e está sentada em um sofá coberto por uma manta artesanal (Imagem 5), confere materialidade à narrativa e reforça, de modo visual, seus vínculos com a tradição e a memória ancestral. As atividades propostas extrapolam a mera compreensão do texto e abrangem também as dimensões contextuais, discursivas e linguísticas, como a escolha lexical e a construção argumentativa.

Imagem 5– Atividade: leitura de reportagem da CNN



Autores: A. Am. e F.

Dessa maneira, a presença indígena se concretiza por meio de múltiplas linguagens e contribui para a constituição de um discurso educativo comprometido com a valorização da diversidade cultural e com uma pedagogia crítica e decolonial. A inserção dessas vozes nos materiais

¹⁵ <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/lingua-indigena-desaparece-apos-seu-ultimo-falante-vivo-morrer-no-chile/>.

didáticos articula-se à perspectiva decolonial do saber (Mignolo, 2017; Walsh, 2010), ao delinear alternativas concretas à hegemonia epistemológica de matriz eurocêntrica.

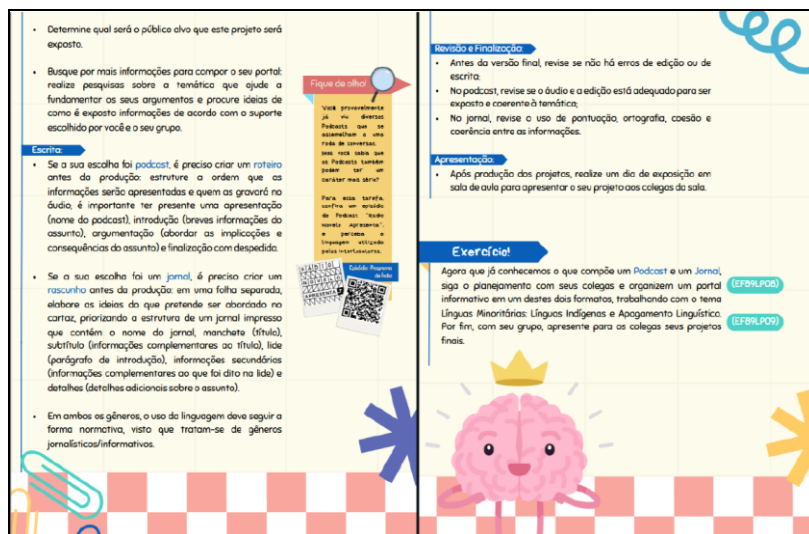
Nesse ponto, pode-se estabelecer uma relação entre o apagamento linguístico e o conceito de sofrimento ético-político (Sawaia, 2018), na medida em que a negação de uma língua e de sua memória cultural também implica a produção de uma dor social e coletiva. Ao reinscrever essas vozes no espaço educativo, o material analisado não apenas enfrenta esse sofrimento, mas ainda inaugura percursos de reexistência e contribui para a construção de novos horizontes epistêmicos.

3.3 Práticas Pedagógicas Críticas

As práticas pedagógicas delineadas na unidade analisada estruturam-se em torno da elaboração de um podcast ou de um jornal impresso, ambos dedicados ao tema “Línguas Minoritárias: Línguas Indígenas e Apagamento Linguístico”. Conforme já exposto, a proposta valoriza o trabalho colaborativo e a autoria discente, pois requer a definição do público-alvo, a realização de pesquisas, o planejamento discursivo e a adequação aos gêneros informativos. Os estudantes recebem orientações para desenvolver argumentos, organizar informações e considerar os elementos estruturais e linguísticos próprios dos gêneros jornalísticos. Dessa forma, o processo favorece uma aprendizagem ativa e contextualizada (Figura 6).

Essa abordagem desloca o ensino de língua para o domínio das práticas sociais, nas quais a linguagem é concebida como ação situada, que produz efeitos concretos na construção de saberes na constituição de identidades. Essa perspectiva articula-se aos pressupostos dos multiletramentos (GNL, 2000; Rojo, 2012), da educação crítica (Freire, 2014) e da pedagogia decolonial, cuja proposta é romper com a reprodução de epistemologias hegemônicas (Walsh, 2010; Santos, 2007).

Imagem 6– Atividade: revisão e finalização



Autores: A. Am. e F.

Nessa direção, sob uma perspectiva epistemológica, a proposta articula os princípios dos multiletramentos à abordagem decolonial, ao problematizar o apagamento das línguas indígenas e ao promover a reflexão crítica acerca dos processos históricos de silenciamento cultural. Esse apagamento reverbera o que Liberali (2024) conceitua como necroeducação, pois naturaliza a exclusão de vozes e epistemologias subalternizadas. Ao dar visibilidade às línguas minorizadas e a seus contextos de resistência, o material concretiza um gesto pedagógico que confronta a lógica eurocêntrica do currículo tradicional.

A proposta articula-se a outras unidades do material didático que exploram manifestações culturais e linguísticas historicamente marginalizadas e propõem abordagens formativas alinhadas à pluralidade epistêmica. Ao integrar temas como as línguas indígenas e as múltiplas heranças culturais em práticas significativas de leitura, escrita e produção midiática, o material contribui para a formação de uma postura docente crítica, engajada e responsiva à diversidade sociocultural e às disputas de saberes que permeiam o cotidiano escolar.

Embora esta unidade se concentre nas línguas indígenas e no processo de apagamento linguístico, o material didático, de forma mais

ampla, contempla outras abordagens pluriepistêmicas, como aquelas voltadas às culturas afro-brasileiras. Nessas unidades, ainda que não analisadas neste trabalho, observa-se o mesmo compromisso com a valorização de saberes historicamente marginalizados, por meio de práticas pedagógicas que favorecem a presença afirmativa dessas culturas no currículo escolar.

Essa articulação mais ampla expressa um compromisso formativo com uma educação antirracista e decolonizadora, que reconhece diferentes matrizes culturais como fundamentais à produção do conhecimento escolar. Tal movimento inscreve-se nas (po)éticas sociais e subjetivas afro-brasileiras (Fontes e Takeiti, 2025), compreendidas como práticas estético-políticas que, por meio da arte, da memória e da ancestralidade, reelaboram as dores impostas pela colonialidade. Nessa perspectiva, os materiais analisados podem favorecer o enfrentamento do sofrimento ético-político (Sawaia, 2018), entendido como a dor socialmente produzida pela negação do reconhecimento e do pertencimento. Ao reinscrever vozes indígenas e afro-brasileiras no currículo, essas práticas pedagógicas insurgentes têm o potencial de denunciar exclusões históricas e de abrir caminhos para novas formas de reexistência coletiva e de reinvenção da escola.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo investigar de que maneira a elaboração de materiais didáticos multimodais pode ampliar a presença dos saberes indígenas e afro-brasileiros no ensino fundamental, por meio da articulação entre os multiletramentos e a perspectiva decolonial. Com base na análise de uma unidade didática desenvolvida por licenciandos, observou-se que esses materiais contribuem para o rompimento da lógica eurocêntrica do currículo tradicional, pois incorporam múltiplas linguagens, práticas pedagógicas colaborativas e conteúdos voltados à valorização de epistemologias historicamente silenciadas.

Ao tratar das línguas indígenas e do apagamento linguístico, a proposta analisada evidenciou coerência teórico-metodológica ao integrar os aportes dos multiletramentos (GNL, 2000; Rojo, 2012) e das epistemologias decoloniais (Walsh, 2010; Santos, 2007). A experiência demonstrou que a elaboração de materiais didáticos multimodais, sustentada por práticas pluriépistêmicas e abordagens críticas, constitui uma estratégia eficaz de resistência à monocultura do saber. Ressalta-se, nesse contexto, que o silenciamento de vozes indígenas e afro-brasileiras ultrapassa a dimensão curricular e se configura como aquilo que Sawaia (2018) denomina sofrimento ético-político. Ademais, esse silenciamento contribui para a necroeducação (Liberali, 2024), pois perpetua a exclusão e a morte simbólica de saberes. Ao reinscrevê-los no espaço escolar, os materiais analisados não apenas enfrentam tal sofrimento, mas também instauram práticas de reexistência pedagógica.

Tais práticas ampliam a participação discente e deslocam o eixo do conhecimento escolar, ao possibilitar que vozes indígenas e afro-brasileiras se consolidem como produtoras legítimas de saber. Nesse sentido, aproximam-se do que Fontes e Takeiti (2025) denominam (po)éticas sociais e subjetivas afro-brasileiras, por integrarem estética, política e ancestralidade na produção de saberes outros. Portanto, reafirma-se a possibilidade de instituir uma escola mais plural, inclusiva e comprometida com a justiça cognitiva e epistêmica, na qual o enfrentamento das exclusões históricas se converta em força transformadora da sociedade.

Conforme observa Fanon (2020), a recuperação da dignidade do sujeito colonizado não se dá sem conflito: trata-se de um gesto radical que reivindica o direito à palavra, à imagem e à memória. Ao reinscreverem vozes silenciadas nos espaços escolares, os materiais analisados não apenas denunciam a lógica colonial que estrutura o currículo, mas também instauram possibilidades de reconstrução coletiva, em que o saber é partilhado, insurgente e encarnado. Esse gesto é fundamental na luta pela liberdade. Se personagens como Jeremias e Papa-Capim permanecem como

marcas de uma infância educada sob estereótipos visuais de negros e indígenas, os materiais multimodais aqui examinados buscam criar outras narrativas, capazes de deslocar tais imagens e instituir horizontes mais plurais e decoloniais para a educação. Nesse sentido, aproximam-se da concepção de Freire (2014), para quem educar é um ato político voltado à promoção da consciência crítica e à libertação dos oprimidos.

Referências

AGOSTINHO, Elbert. *Que “negro” é esse nas histórias em quadrinhos? Uma análise sobre o Jeremias de Maurício de Sousa*. In Anais Eletrônicos das 5as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos. Disponível em: https://jornadas.eca.usp.br/anais/5asjornadas/q_historia/elbert_agostinho.pdf.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). 2018.

DIAS, Joyce Suellen Dias. Pedagogia engajada para racionalizar a educação e resistir à necroeducação. In: : LIBERALI, Fernanda.; CARRIJO, Viviane Letícia (Org.). *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação*. 1ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024, v. 1, p. 23-47.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Sebastião Nascimento, com colaboração de Raquel Camargo. Brasília: Editora UnB / Ubu Editora, 2020. 320 p. ISBN 978-65-86497-20-5.

FONTES, Jean Vitor Alves; TAKEITI, Beatriz Akemi. (Po)éticas sociais e subjetivas afro-brasileiras: ensinamentos dos povos negros e indígenas. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 20, n. 3, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p66433>.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. 58ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FUGA, Valdete Pereira.; VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela Aparecida.; ESTEFOGO, Francisco. Centenários freireanos: alternativas anti-necroeducação. In: LIBERALI, Fernanda.; CARRIJO, Viviane Letícia (Org.). *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2024, v. 1, p. 49-58.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Cambridge. 1996/ 2000. p. 9–37. (Capítulo de livro) .

LIBERALI, F. ; VENDRAMINI-ZANELLA, D. e FUGA, V. *Diálogos Vygotskianos* Campinas. Pontes Editores. 2024.

https://www.researchgate.net/publication/386250602_Dialogos_Vygotskianos.

LIBERALI, F. Criando Fissuras na Necroeducação. In: LIBERALI, F.; CARRIJO, V.L. (Org.). *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação*. 1ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024, v. 1, p. 23-47.

LIBERALI, F. Multiletramento engajado como possibilidade para a justiça curricular. *Revista da ABRALIN*, v. 21, n. 1, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2101>. Acesso em: 2 maio 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula rasa*, n. 9, p. 61-72. Disponível em <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1502>. Acesso em: 27 jul. 2025. 2008.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. 3ª. Ed. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018. E-book. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822371779>. ISBN: 978-0-8223-7177-9.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017RBCS>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latino-americanas. CLACSO. 2005 (pp. 201-246).

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1968.

SAWAIA, B. Afeto e comum: Categorias centrais em diferentes contextos. In: SAWAIA, B. & BUSARELLO, F.R. *Afeto & Comum: Reflexões sobre a práxis psicossocial*. (pp. 29-36). Editora da Universidade Federal do Amazonas. 2018.

STETSENKO, A. *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press. 2017.

VENDRAMINI ZANELLA, D.; FUGA, V. P.; LOPES, J. C. B.. Multiletramento engajado: por um giro decolonial. In: LIBERALI, F.; MEGALE, A.. TALLEI, J, e CARRIJO, V.L.. (Org.). *Diálogos insurgentes: perspectivas decoloniais em transformação*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2024, v. 1, p. 443-453.

VENDRAMINI-ZANELLA, D. A.; ESTEFOGO, F.; FUGA, V. P.; CARRIJO, V. L. S.; MODESTO-SARRA, L. K. O Brincar Engajado: possibilidades insurgentes em tempos de emergência climática. *The Especialist*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 727–753, 2025. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2025v46i1e71759>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/art icle/view/71759>.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: entretecendo caminhos*. In: WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, 2010. n. 12, p. 209-227. Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.393>.

Recebido em setembro de 2025.

Aprovado em janeiro de 2026.