

O ENSINO DE LITERATURA SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: ANÁLISE DE UM CAPÍTULO DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

TEACHING LITERATURE FROM A DECOLONIAL PERSPECTIVE: AN ANALYSIS OF A CHAPTER FROM A PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

Lucas dos Santos Costa*
 Gabriela Martins Mafrá**
 Simone Lucas Gonçalves de Oliveira***

RESUMO

Neste artigo, de abordagem qualitativa-interpretativa, situado na Linguística Aplicada, de cunho crítico, temos o objetivo de analisar criticamente um capítulo sobre o Romantismo nas literaturas portuguesa e brasileira, no livro didático “Se liga nas linguagens: Português” (Ormundo; Siniscalchi, 2020), identificando como as estratégias de ensino perpetuam ou contrariam a colonialidade. Usamos o método documental, com base na perspectiva decolonial, abordada por autores, como Mignolo (2007; 2009), Quijano (2005) e Machado e Soares (2021). Entendemos que a decolonialidade propõe a ruptura com a lógica colonial, a valorização dos saberes subalternizados e a crítica às normas impostas pela modernidade ocidental, implicando em pedagogias decoloniais, em interculturalidade crítica e em letramentos literários voltados à formação de sujeitos que compreendam criticamente pontos de vista eurocêntricos em textos literários. Os resultados desta pesquisa revelam dois modos de perpetuação da colonialidade: a) centralização de abordagem da historiografia literária eurocêntrica e obras artísticas canônicas; b) não problematização de certas representações eurocêntricas em produções artísticas. Também, evidenciam dois modos de oposição à colonialidade: a) tratamento sistemático de obras artísticas brasileiras de autores subalternizados; b) promoção de espaço – ainda que bem pequeno – para que estudantes subalternizados apresentem suas vozes/pontos de vista. Consideramos, por fim, que, no capítulo, indícios desses modos de manter/contrapor-se à colonialidade podem manifestar apropriação de critérios da avaliação na qual o livro didático foi aprovado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e/ou prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chaves: ensino de literatura; decolonialidade; livro didático de língua portuguesa; análise crítica.

ABSTRACT

This qualitative-interpretative article, situated within Applied Linguistics of a critical nature, aims to critically analyze a chapter on Romanticism in Portuguese and Brazilian literature from the textbook “Se liga nas linguagens: Português” (Pay attention to the languages: Portuguese) (Ormundo; Siniscalchi, 2020), identifying how teaching strategies perpetuate or counteract coloniality. We use the documentary method, based on the decolonial perspective addressed by authors such as Mignolo (2007; 2009), Quijano (2005), and Machado and Soares (2021). We understand that decoloniality proposes a break with colonial logic, the valorization of subalternized knowledge, and a critique of the norms imposed by Western modernity, resulting in decolonial pedagogies, critical interculturality, and literary literacies aimed at training subjects who critically understand Eurocentric viewpoints in literary texts. The results of this research reveal two modes of perpetuation of coloniality: a) centralization of the approach of Eurocentric literary historiography and canonical artistic works; b) non-problematization of certain Eurocentric representations in artistic productions. They also highlight two modes of opposition to coloniality: a) systematic treatment of Brazilian artistic works by subalternized authors; b) promotion of space – albeit very small – for subalternized students to present their voices/points of view. Finally, we consider that, in this chapter, evidence of these ways of maintaining/opposing coloniality may manifest appropriation of criteria from the evaluation in which the textbook was approved in the National Textbook and Didactic Material Program (PNLD) and/or prescriptions of the National Common Curricular Base (BNCC).

Keywords: teaching literature; decoloniality; portuguese language textbooks; critical analysis.

* Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. lucascostalettras@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-9698-4838>>.

** Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. Facilitadora do Programa “Formação Didático-Pedagógica para cursos na modalidade à distância” da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), São Paulo, SP, Brasil. gabi_martins_mafra@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0003-3608-3154>>.

*** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. Coordenadora da Biblioteca Joel Martins, na mesma faculdade. slgo14@unicamp.br <<https://orcid.org/0000-0002-6781-0652>>.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, um conjunto de reformas aumentou na escola o número e a diversidade de alunos. Contudo, durante muito tempo, não incluiu no currículo escolar a cultura, crenças e valores desses educandos, que antes não tinham acesso a essa instituição; e não gerou, na educação pública, uma democratização cultural efetiva que envolvesse uma distribuição equitativa e irrestrita de bens simbólicos e materiais (Soares, 2008). Essa distribuição extrapola em muito o que, como educadores, temos condição de realizar. Ainda assim, podemos, através da prática educativa que, como nos afirma Freire (2003), é a mais política, envolvermo-nos conscientemente na mobilização de uma educação a favor de uma sociedade um pouco menos desigual e mais justa nos contextos em que atuamos.

No que concerne à prática educativa do professor, essa pode ser bastante influenciada por materiais didáticos, como os livros didáticos (LD) impressos, que podem servir de apoio e orientação a esse profissional da educação. No Brasil, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o responsável por avaliar e disponibilizar as obras didáticas, além das literárias, entre outros recursos educativos, “de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (Brasil, 2017, p. 7). É executado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os LD impressos, então aprovados pelo PNLD, são concedidos às escolas, para uso individual pelo aluno e pelo professor. Esse último dispõe de autonomia, na maioria das vezes, para conduzir o processo de ensino-aprendizagem e pode usar essas obras, sistematicamente, conforme os seus objetivos e tempo pedagógicos, considerando possibilidades e demandas locais, inclusive, as exigências curriculares, as necessidades de aprendizagem dos educandos, o planejamento do docente e o da escola.

Sendo assim, os LD de Língua Portuguesa, componente curricular que abrange os objetos de conhecimento do campo artístico-literário (Brasil, 2018), podem contribuir diretamente no processo de ensino desses objetos e, portanto, para a educação literária de muitos educandos no país.

Levando-se isso em consideração, torna-se relevante investigar os LD voltados para o ensino de literatura, buscando compreender se e como tais materiais podem contribuir para a democratização cultural e a inclusão de sujeitos subalternizados em práticas de letramentos literários realizadas na escola. Tal pesquisa é imprescindível para posteriores intervenções políticas por parte de agentes educacionais, seja na produção, na seleção e/ou no uso desses LD tão necessários no contexto educacional contemporâneo. Nesse panorama, ao menos em nível do discurso, é defendida uma política “multiculturalista”, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que diz reconhecer a “diversidade”, mas não aborda questões de raça, classe social e identidade de gênero. Nesse documento, estão presentes implicações da colonialidade dos saberes, até mesmo no que diz respeito ao ensino de literatura, favorecendo um padrão universalizante da “cultura escolar” (Machado; Soares, 2021).

Além disso, é comum em materiais didáticos usados em aulas de literatura o tratamento de textos literários como produtos prontos, acabados, “que servem para transmitir significados postulados *a priori*, ou ainda, como material de estudo para categorias linguísticas e/ou características literárias abstratas” (Amorim *et al.*, 2022, p. 76). Esse tratamento, muitas vezes, contempla abordagens teóricas tecnicistas, alicerçadas em conceitos estruturalistas do começo da década de 1970, de forma articulada ou paralela a uma abordagem simplista historiográfica de períodos e autores literários (Amorim *et al.*, 2022). Distancia-se, portanto, de uma perspectiva de efetiva inclusão e compreensão de literaturas de diversos sujeitos subalternizados, dos quais faz parte a maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Neste artigo, temos o objetivo de analisar criticamente um capítulo de um livro didático, identificando como as estratégias de ensino perpetuam/opõem-se à colonialidade. A análise é feita à luz de perspectivas teóricas sobre a (de)colonialidade e/ou ensino de literatura, abarcadas por autores, como Lugones (2008), Machado e Soares (2021), Mignolo (2007, 2009), Oliveira (2017) e Quijano (2005).

1. DECOLONIALIDADE: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA

O conceito de decolonialidade surge com o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado, no final da década de 1990, por pensadores de diversas nacionalidades da América Latina, mas também de outras do Cone

Sul, e atuantes em distintas universidades do continente americano. Em linhas gerais, esse grupo se propõe a fazer uma análise profunda e crítica de como a colonialidade europeia se impôs nas estruturas de poder na América Latina, nos modos de saber, pensar e ser dos povos de países desse continente (Machado; Soares, 2021). Consoante Ballestrin (2013), o grupo M/C foi essencial para uma renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na América Latina no século atual. Em releituras e problematizações de questões históricas relativas a esse continente, assumiu uma posição epistêmica, política e teórica de caráter decolonial. Assim, buscou compreender a colonialidade e se contrapor a ela, que permanece no mundo, nos distintos âmbitos da vida em comunidade e pessoal.

A colonialidade instituiu-se por meio da dominação europeia sobre os povos não europeus, silenciando-os e impondo a eles os valores eurocêtricos e norte-cêntricos como universais e únicos. Nesse sentido, conforme Quijano (2005), desenvolveu-se pelo estabelecimento de *um novo padrão de poder* que foi construído, em partes, pela “codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (Quijano, 2005, p. 107).

Entendemos que as relações de dominação impostas pelo colonialismo se legitimaram pela ideia de raça, que se tornou elemento essencial para a *colonialidade do poder*, constituindo o que, na modernidade, denominamos racismo, isto é, uma raça que se avalia como superior às outras e, em função dessa suposta superioridade, se impõe aos sistemas de conhecimento, à língua e à cultura. Então, foram estabelecidas novas identidades raciais como forma de classificação da população, como índios, brancos, amarelos, negros, azeitonados e mestiços (Machado; Soares, 2021). Assim, surgiu a diferença colonial que, de acordo com Mignolo (2009), converte as diferenças em valores e estabelece uma hierarquia dos sujeitos, tanto de forma ontológica quanto epistêmica. Tal hierarquia se alicerça, ontologicamente, no entendimento de que há pessoas inferiores; epistemicamente, na concepção de que as pessoas inferiores são estética e racionalmente deficientes. Nesse viés, ao classificar os seres humanos a partir de uma suposta superioridade racial biológica, a Modernidade “tem justificado” a exploração, a dominação e o extermínio dos subjugados, que, por sua condição biológica, são objetificados, desumanizados (Duboc; Menezes de Souza, 2021). No padrão de sujeito considerado superior, incluem-se, além da característica racial e inter-relacionadas a ela, uma definição de classe social, gênero e sexo, sendo o padrão o sujeito de classes sociais mais favorecidas-europeu-moderno-branco-homem-cisgênero-heterossexual. Quanto mais distante desse padrão, mais abjeto é o sujeito no pensamento eurocêntrico, o que colabora para sustentar um sistema capitalista patriarcal, com estruturas misóginas, racistas e homofóbicas, que se baseiam nas diferenças para gerar desigualdades e discriminação aos explorados.

Intrínsecas à colonialidade do poder estão a colonialidade do ser e a dos saberes. A *colonialidade do ser* é concernente à produção de conhecimento e às tarefas nela envolvidas para reproduzir regimes de pensamentos coloniais, designando as experiências na colonização e seus resultados na linguagem (Machado; Soares, 2021; Maldonado-Torres, 2007). Desse modo, gera a deliberada invisibilização e desumanização do outro, do colonizado, ao silenciá-lo, excluí-lo e violentá-lo.

Por sua vez, a *colonialidade dos saberes* diz respeito à construção de uma geopolítica do conhecimento, baseada na imposição da crença aos demais povos de que a ciência seria uma invenção moderna europeia. Essa imposição, através do eurocentrismo, resulta na desconsideração de saberes milenares, por exemplo, filosóficos, artístico-literários e conhecimentos agrícolas diversos oriundos da África, América e Ásia (Porto-Gonçalves, 2005). Na óptica eurocêntrica, há dualidades, como: céu-inferno, bem-mal e homem-mulher. Essas dicotomias são base para justificar o que supostamente é superior e inferior. Outras formas de pensar e saber são invalidadas por serem hierarquicamente concebidas como irracionais.

Contra a colonialidade, eis que surge a perspectiva decolonial nas visões indígena e afro-americana, com ressonâncias na África e Ásia, assumindo uma trajetória própria, sobretudo após a Guerra Fria. A decolonialidade constitui-se, nos termos de Mignolo (2007, p. 27), como “a energia que não se deixa manejar pela lógica da colonialidade nem crê em contos de fadas da retórica da modernidade”. Em outras palavras, trata-se da energia que move posturas/condutas de crítica, resistência e desconstrução de padrões e perspectivas eurocêtricos e norte-cêntricos impostos aos povos subalternizados; e que pode manifestar-se de diversas formas, seja em pequenas ações do cotidiano, seja nas diversas artes e literaturas, como na literatura de reexistência, que comentaremos adiante.

Enquanto perspectiva teórica e ética, a decolonialidade é produtiva para refletir, desafiar e derrubar conscientemente estruturas sociais, políticas e epistêmicas que até então se mantêm fixas. Pode contribuir para incorporar, em posições de protagonismo na sociedade e por meio de políticas públicas de instituições sociais, como o Estado, a igreja e a escola, os humanos assujeitados na colonialidade, como mulheres, negros, indígenas, pessoas da classe trabalhadora, pessoas LGBTQIA+, entre outros¹; bem como dar visibilidade e compreender os conhecimentos desses indivíduos que habitam fora dos centros hegemônicos (Machado; Soares, 2021).

Sendo assim, pedagogias decoloniais, em sintonia com Menezes de Souza (2019), implicam romper com a ideia herdada da modernidade de que o corpo funciona de modo separado da mente; e, dessa maneira, “trazer de volta o corpo” dos sujeitos, isto é, resgatar a pertinência do corpo físico como elemento para a criação de conhecimentos no processo de aprendizagem. Consideram que todo conhecimento é incompleto e parcial, pois emerge de um lugar de fala, de um corpo que carrega memórias e experiências, situado no tempo e espaço. Possibilitam o reconhecimento colaborativo de que as diversas perspectivas de diferentes sujeitos existem e têm valor. Em outros termos, permitem que um sujeito reconheça que existe o que difere do que ele considera “normal” e que aquele sujeito precisa entender esse algo diferente, mesmo que tenha dificuldade para conseguir tal entendimento. Esse sujeito não pode ter uma compreensão completa desse algo diferente, fato que não menospreza esse elemento; e demanda o reconhecimento ético dessa impossibilidade.

Segundo Walsh (2009), pedagogias decoloniais se fundamentam na força, iniciativa e agência ética-moral promovidas pela decolonialidade e interculturalidade crítica, manifestas em projetos, processos e lutas interligados conceitual e pedagogicamente. Para a autora, a interculturalidade crítica é “uma construção das e desde as pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p. 9). Parte “do problema do poder, seu padrão de racialização e a diferença (colonial e não simplesmente cultural) que foi construída em função dele” (Walsh, 2009, p. 9), ou seja, parte do problema estrutural-colonial-racial. Direciona-se “à transformação de estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas” (Walsh, 2009, p. 11).

Desse modo, pedagogias decoloniais vão na contramão de políticas educacionais neoliberais², que buscam incorporar as diferenças enquanto as esvaziam de seus sentidos efetivos e as neutralizam. A partir dessas políticas coloniais, o reconhecimento e o respeito à diversidade constituem-se como uma nova estratégia de dominação, ofuscando e mantendo a diferença colonial por meio da retórica discursiva da política multiculturalista, assentada na concepção de uma interculturalidade funcional e integracionista (Walsh, 2009). Busca-se apenas uma inserção superficial dos subalternizados na escola, sem uma transformação substancial da estrutura do currículo nessa instituição.

O conceito de interculturalidade crítica é coerente com a perspectiva de letramentos literários, levando-se em conta que os textos literários refletem posições e intenções ideológicas a partir da história, das experiências e das vozes dos autores dessas obras. Esses indivíduos, a partir de seu lugar de fala, produzem sentidos que podem expressar valores coloniais ou decoloniais, os quais podem ser interpretados, questionados e debatidos. Entendemos letramentos literários, de acordo com Amorim *et al.* (2022, p. 96), que os concebem como:

Movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas - sempre ideologicamente guiadas - na integração com textos literários em diferentes contextos; e 3) um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado.

Essa visão se distancia da concepção de letramento literário assumida nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) (Brasil, 2006). Esse documento vê o letramento literário como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler [textos literários, como] poesia ou drama, mas dele[s] se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o[s]” (Brasil, 2006, p. 55). Nesse viés, o texto literário não é ponto de

- 1 Poderíamos incluir, ainda, pessoas com deficiência ou doenças que fazem tais indivíduos visivelmente se distanciarem da noção de pessoa “normal”, os quais, por sua própria condição física ou mental, tornam-se marginalizados na sociedade.
- 2 Em consonância com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é fundamentalmente uma racionalidade que “tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Em pedagogias decoloniais, rompe-se com essa concorrência, segundo a qual se reconhece a diversidade, considerando os sujeitos e os conhecimentos como “melhores” ou “piores” que outros. Nessas pedagogias, valoriza-se a diversidade como *igualitária*, de forma colaborativa, com base em uma posição de *solidariedade*, sem privilegiar ou excluir sujeitos e conhecimentos (Menezes de Souza, 2019).

partida para interpretações e reflexões sobre sentidos; é criado para ter seu valor estético apreciado por seu leitor, que é meramente fruidor, ou seja, um leitor que não busca compreender criticamente os sentidos do texto, mas desfrutar satisfatória e prazerosamente da obra para dela se apropriar.

Associando o conceito de decolonialidade a uma concepção de ensino de literatura, Machado e Soares (2021) sugerem um ensino decolonial de literatura na escola. Propõe que esse ensino considere a diversidade cultural da sociedade, composta por sujeitos subalternizados; contribua para combater os preconceitos étnico-raciais, misóginos, classistas e homofóbicos; e, desse modo, coopere para a inclusão desses sujeitos na escola, promovendo, assim, uma democratização cultural, não só no sentido de possibilitar o seu acesso a bens simbólicos da cultura dominante, mas, também, e, sobretudo, promover as culturas desses sujeitos historicamente assujeitados³. Assim, tal proposta se reporta a uma visão de educação transgressora (bell hooks, 2013), na medida em que potencializa a transgressão de obstáculos gerados por estruturas e normas sociais dominantes; e de educação libertadora (Freire, 2020), visto que colabora para a conscientização crítica e ações sociais transformadoras pelos educandos.

Para apresentar mais didaticamente essa proposta, organizamos no quadro abaixo seus dois eixos centrais⁴ e implicações pedagógicas.

Quadro 1. Proposta de ensino decolonial de literatura

Eixos	Implicações pedagógicas
A. Espaço para os sujeitos subalternizados, suas culturas e literaturas	1. Contemplar não somente a cultura e literatura canônicas, mas também a multiplicidade de manifestações culturais e literárias representativas da sociedade e, inclusive, do alunado, considerando o contexto sociopolítico da escola; 2. Possibilitar que os sujeitos subalternizados tenham espaço na escola para que suas vozes ⁵ sejam ouvidas.
B. Posição ética e política do professor como mediador de leitura decolonizada	3. Desenvolver uma mediação de leitura que considere as realidades locais, as subjetividades dos leitores em formação e os sistemas de referência simbólica que os contorna; 4. Por meio de estratégias de leitura: a) valorizar os modos de sentir e viver dos subalternizados; b) revelar dimensões sociais da obra lida apagadas ou desvalorizadas pela crítica autorizada; e c) refletir sobre relações ideológicas e de poder na obra; 5. Promover o diálogo de pontos de vista distintos e até mesmo antagônicos, a partir da diversidade intercultural de textos literários; 6. Promover a) a desmistificação da obra; b) a afirmação de subjetividades reprimidas por enquadramentos impositivos de efeitos de sentido como se fossem os únicos válidos; e c) a amplificação de sentidos do texto literário; 7. Estabelecer condições (materiais, afetivas e dialógicas) para estimular a interação crítica e autêntica com o texto literário e com a versão de mundo que ele propõe; 8. Utilizar conceitos e categorias analíticas a partir de uma perspectiva situada e política, informada pela concepção do contexto de leitura único e irrepetível; 9. Promover a formação do leitor consciente do lugar que ocupa na engrenagem do poder; e crítico dos produtos culturais que circulam no mercado simbólico.

Fonte: Adaptado de Machado e Soares (2021).

3 Tal trabalho remete à proposta pedagógica, em Rojo (2009), de que na escola promova o diálogo, não livre de conflitos, entre os textos/discursos das culturas locais com as valorizadas, não para ser subserviente à cultura global, mas para translocalizar lutas (e resistências) locais e produzir coligações contra-hegemônicas. Nessa direção, que a escola potencialize um diálogo multicultural, isto é, entre as culturas locais, a cultura de massa e a cultura valorizada, canônica e dominante, tornando-as objetos de escrutínio e crítica. Isso envolve dar espaço, nessa instituição, para as culturas locais de educandos e educadores.

4 Machado e Soares (2021) propõem também implicações para a formação de professores de literatura em cursos de Letras. Para este artigo, decidimos apresentar apenas as orientações mais voltadas para o ensino de literatura na escola.

5 Para McLaren (2015, p. 179), a voz é o material das “histórias que as pessoas contam”. Sobre isso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) explicam que a voz constitui os modos de expressão dos sujeitos para expor sua experiência e representar seu conhecimento internalizado. É o meio que as pessoas dispõem para “serem ouvidas”, se definirem e estarem no mundo presentes, possibilitando um dos princípios democráticos: o de que os sujeitos são livres para manifestar seus atos quanto aos processos de governança que trazem resultados para as vidas dessas pessoas.

Consideramos que, na proposta de Machado e Soares (2021), algumas das implicações pedagógicas, elencadas no quadro, como a 6 e a 9, são genéricas e não acompanham detalhes de *como* podem ser realizadas na prática. Esse fato, por um lado, distancia a proposta de um modelo didático ou de uma receita aplicável, mas, por outro, não contribui para uma melhor compreensão de como os agentes educacionais podem concretizá-la. Acreditamos que relatos de experiências de aplicação dessa proposta são necessários para que ela seja mais bem sistematizada e suas implicações nos currículos escolares, estratégias e materiais didáticos sejam mais bem compreendidas. Tais relatos podem ser semelhantes aos que constam em Amorim *et al.* (2022).

A proposta de Machado e Soares (2021) não traz orientações diretas sobre o ensino da escrita literária, tendo foco na leitura e na análise de obras literárias. Assim, para compreender como um trabalho com a escrita literária poderia ser realizado sob um prisma decolonial, recorremos a Amorim *et al.* (2022), que trata da escrita de literatura de reexistência.

Pode-se dizer que a proposta de Amorim *et al.* (2022), para trabalho escolar com a literatura de reexistência, embora não esteja ancorada explicitamente na decolonialidade, é decolonial, uma vez que rompe com a abordagem exclusiva da cultura e literatura canônicas e explicita orientações pedagógicas para a abordagem da literatura de autoras e autores que, devido a um processo de colonização, são periféricos, situam-se em posição subalterna na sociedade, à margem dos centros urbanos, em contextos de violência e discriminação. Assim, tais orientações podem estar em interface com a proposição de Machado e Soares (2021).

Amorim *et al.* (2022) conceitua a literatura de reexistência como:

Toda produção literária de autoria periférica de autoras e autores periféricos, que ressignificam esteticamente a opressão de que são vítimas, fazendo da literatura um terreno de sobrevivência ao colonialismo, ao racismo, a toda e qualquer forma de depreciação das subjetividades não hegemônicas. (Amorim *et al.*, 2022, p. 109).

Desse modo, tal literatura se move pela energia decolonial, pois reflete o que é sobreviver, resistir ao extermínio social, cultural, artístico, epistêmico e físico, consequência da diferença colonial que coloca os produtores dessa literatura em condições de inferioridade, violentando-os e concretizando a sua desumanização.

Algumas orientações⁶ em Amorim *et al.* (2022) podem se somar ao que é sugerido em Machado e Soares (2021). Assim, associamos alguns pontos do Quadro 1 com orientações de Amorim *et al.* (2022). O primeiro eixo do Quadro 1, por exemplo, propõe dar espaço para os sujeitos subalternizados, suas culturas e literaturas, o que pode ser complementado com a perspectiva de Amorim *et al.* (2022) em relação aos momentos pedagógicos para o trabalho com as literaturas de reexistência. Para esses autores, é importante que a leitura literária de produções não canônicas não seja desenvolvida apenas em um momento específico do ano letivo. É necessário que tal trabalho não ocupe o lugar do exótico, o que de certa forma colabora para a desmistificação (implicação pedagógica 6, no Quadro 1), ou mesmo não mistificação dessas obras.

Ainda associadas ao eixo 1, quanto à seleção dos textos não canônicos, as orientações de Amorim *et al.* (2022) recomendam que sejam trabalhadas(os):

- a) não só obras de autores periféricos já conhecidas no mercado, em grandes livrarias e no meio acadêmico, ou seja, que tenham lugar também autores que (re)existem de forma independente, sem muita visibilidade no mercado editorial;
- b) textos que não somente denunciem o assujeitamento das vozes periféricas, mas, principalmente, que apresentem essas vozes e suas narrativas em posicionamento de protagonismo;
- c) textos escritos, orais ou multissemióticos que só circulam em redes sociais e outros ambientes na mídia digital. Exemplos de textos multissemióticos são: videominutos, resenhas, *fanclipses*, *playlists* comentadas e *e-zines*. Nessas produções, podem ser explorados recursos estéticos possibilitados pelo meio digital.

Por último, Amorim *et al.* (2022) contemplam orientações básicas para o *ensino da produção textual literária*. Sugerem que se invista, principalmente, em escolas públicas (onde a maioria dos alunos são de comunidades periféricas), em práticas de escrita literária, nas quais os alunos possam agenciar suas identidades através do discurso literário. Nas escolas privadas (onde a maior parte dos alunos são de comunidades centralizadas), é fundamental o movimento de alteridade e desenvolvimento da empatia, buscando compreender, respeitar e

6 Amorim *et al.* (2022) explicitam possíveis atividades didáticas que buscam ser coerentes com tais orientações.

“desexotizar” os modos de existir desses sujeitos silenciados, geralmente por discursos oficiais (o que também se refere à desmistificação das obras periféricas que apresentam tais formas de existir).

As orientações pedagógicas decoloniais para as aulas de literatura na escola, assim como qualquer proposta pedagógica podem ser (re)apropriadas subjetivamente de diversas maneiras por professores nessas aulas e também por elaboradores de LD. Os LD de Língua Portuguesa são gêneros discursivos originados da combinação dos gêneros manual de gramática, antologia e aula de português (Bunzen, 2005). Representam o conteúdo e a estrutura de um conjunto de aulas dessa língua, pois contêm elementos textuais-discursivos que se assemelham aos das aulas, como explicações e questões para responder.

As (re)apropriações de orientações pedagógicas decoloniais nos LD podem se aproximar ou se distanciar dessas recomendações, de acordo com os interesses não neutros de autores, editores e outros agentes envolvidos na produção desses materiais. Dentre esses interesses, podem estar o de atender aos critérios de avaliação pedagógica do livro no PNLD, a fim de que a obra seja aprovada. Também, o de que seja maior a aceitação do livro, maior a quantidade de suas vendas e, consequentemente, o lucro mediante essas.

Os interesses implicados na produção dos LD de Língua Portuguesa impactam diretamente a escolha de objetos de ensino e a sua abordagem. Seus impactos resultam, muitas vezes, em abrir mão de colocar em prática apropriação de princípios pedagógicos defendidos em estudos acadêmicos para que, no PNLD, esses materiais didáticos sejam mais “adequados” ao trabalho de professores que se constituem como a clientela e mais selecionados por esses docentes. Nesse sentido, reconhecemos que, na elaboração desses LD, romper com a predominância de conteúdos e estratégias de ensino reproduzidos tradicionalmente em aulas de literatura, para atender às orientações decoloniais, é desafiador. Tendo em conta que provavelmente a maioria dos professores de Português e de literaturas nesse idioma foi formada conforme paradigmas de reprodução dessas estratégias de ensino e conteúdos, a ruptura com tais paradigmas nesses materiais didáticos pode implicar em desconfortos e resistências entre esses docentes, pois abrange deslocamentos de concepções sobre o ensino, o conhecimento e, até mesmo, a função docente. Assim, pode levar a uma menor eleição dessas obras por esses profissionais e, consequentemente, a um menor número de vendas dessas, em relação ao de vendas de outras obras sem essa quebra de paradigmas, e menor geração de lucros.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, situa-se no campo da Linguística Aplicada Crítica, em que, conforme Pennycook (1998), é fundamental a preocupação com as múltiplas e óbvias iniquidades do mundo e da sociedade em que vivemos, a fim de assumir projetos de cunho político e moral para mudar tais circunstâncias. Nessa perspectiva, reconhecemos que o conhecimento aqui produzido sobre o nosso objeto de investigação (um capítulo de livro didático), assim como esse objeto, são parte de práticas discursivas que integram e vinculam-se a interesses ideológicos. Tendo isso em mente, buscamos nos posicionar a favor de uma educação direcionada à legitimação de saberes subalternizados e, desse modo, à transformação da (re)produção social colonial.

Nesta pesquisa, empregamos o método de pesquisa documental, que, conforme Gil (2008, p. 51), “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Sendo assim, temos como objeto de investigação o capítulo 7 - *Romantismo: um movimento plural*, do livro didático *Se liga nas linguagens: Português*, de Ormundo e Siniscalchi (2020), destinado ao Ensino Médio. No livro, esse capítulo se localiza na primeira parte, a de Literatura, em que os capítulos são dedicados principalmente ao trato com a historiografia de movimentos literários portugueses e brasileiros.

Selecionamos esse livro, tendo em conta que, conforme a próxima tabela, ele teve o maior número de exemplares adquiridos em 2021 para uso em 2022, tanto na versão de livro do estudante quanto na de manual do professor, dentre os LD do componente Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados no PNLD naquele ano, distribuídos impressos, entre 2021 e 2024 para as escolas com essa etapa de ensino que aderiram ao programa (Brasil, 2026).

Tabela 1. Quantidade de exemplares de LD de Língua Portuguesa adquiridos pelo PNLD em 2021

LD de Língua Portuguesa adquiridos pelo PNLD em 2021	Quantidade de exemplares por versão	
	Livro do estudante	Manual do professor
Linguagens em interação: Língua Portuguesa	319.711	4.711
Interação Português	346.519	4.741
Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação social	537.167	7.294
Ser protagonista – A voz das juventudes – Língua Portuguesa	535.872	7.268
Práticas de Língua Portuguesa	1.269.078	17.659
Se liga nas linguagens: Português	2.367.338	32.251
Multiversos – Língua Portuguesa	1.498.700	20.429

Fonte: Brasil, 2026.

A aquisição de exemplares do livro *Se liga nas linguagens: Português* pelo FNDE, mediante o PNLD, ocorreu em uma das etapas do programa, definidas pelo Decreto 9.099/2017 (Brasil, 2017), que continua em vigor, com algumas alterações estabelecidas pelo Decreto 12.021/2024 (Brasil, 2024a). Essas fases são as mesmas após a publicação desse último Decreto. O processo de execução do PNLD - 2021, que incluiu tal aquisição, foi concretizado a partir do Edital N° 03/2019 (Brasil, 2019), de convocação para a inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa.

As etapas do programa são, basicamente: 1) inscrição dos materiais, realizada pelos titulares de direito autoral dessas produções; 2) avaliação pedagógica dos materiais, conforme critérios definidos no edital e nos Decretos, feita por equipes de professores de redes públicas e privadas da Educação Básica e do Ensino Superior; 3) habilitação, referente à análise das regularidades jurídica, fiscal, econômica e trabalhista relacionadas às produções; 4) escolha de materiais aprovados e habilitados, realizada por conjuntos de professores das escolas participantes do programa, aos quais são disponibilizados um guia digital que apresenta essas produções para essa seleção; 5) negociação, aquisição e distribuição dos materiais selecionados às escolas; 6) monitoramento e avaliação do cumprimento das condições que estão no edital, pelos participantes do programa (Brasil, 2024b).

Elegemos o sétimo capítulo do livro *Se liga nas linguagens: Português*, visto que esse capítulo trata de uma escola literária que, no Brasil, buscou contribuir para a construção de uma “identidade nacional” brasileira, a primeira escola da chamada Era nacional da literatura brasileira, iniciada em 1836. A abordagem didática de representações dessa “identidade” é um fenômeno sobre o qual é possível construir uma profícua discussão com base na decolonialidade, já que essa perspectiva teórica pode contribuir para problematizar a colonialidade de saberes envolvidos na construção daquela “identidade”.

Na investigação do capítulo selecionado, temos o propósito de que esse seja tratado em sua relação com algumas evidências de fatores do contexto em que o LD com esse capítulo foi elaborado. Esse intento reforça a natureza qualitativa desta pesquisa. Dentre esses elementos contextuais, estão, por exemplo, os critérios de avaliação pedagógica à qual aquele livro foi submetido, instituídos no Decreto 9.099/2017 e em ficha anexa ao Edital N° 03/2019. Além disso, estaria o interesse em atender a esses critérios, visto que esse atendimento foi necessário para que a obra fosse aprovada no PNLD. Esses critérios, certamente, impactaram de modo substancial as estratégias de ensino desenvolvidas no livro. Segundo esse edital, essa avaliação, de materiais didáticos habilitados no programa, tem como objetivo, “sobretudo, garantir que esses materiais contribuam para o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades que devem ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem do ensino médio, conforme definidas na [...] [BNCC]” (Brasil, 2019, p. 68). Um desses critérios de avaliação é o de “assegurar a efetiva aquisição das competências gerais, competências específicas e habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, de forma integrada com a Área de Linguagens e suas Tecnologias” (Brasil, 2019, p. 71).

Com base em Oliveira (2017), definimos duas categorias amplas: *modos de perpetuação da colonialidade* e *modos de oposição à colonialidade*. Em seguida, a partir da noção indicada em cada categoria, buscamos

identificar e selecionar dados do capítulo didático que correspondem àquelas categorias para, então, analisá-los e interpretá-los, à luz do referencial teórico aqui utilizado.

3. ANÁLISE DO CAPÍTULO “ROMANTISMO: UM MOVIMENTO PLURAL”

Nas estratégias de ensino do capítulo 7 - “Romantismo: um movimento plural”, identificamos dois modos de perpetuação da colonialidade, que se interligam:

- a) centralização de abordagem da historiografia literária eurocêntrica e obras artísticas canônicas, secundarizando produções de subalternizados;
- b) não problematização de certas representações eurocênticas em obras artísticas.

O primeiro modo se refere ao privilégio da exposição da historiografia do Romantismo, que focaliza, em sequência temporal linear, características do contexto histórico, excertos e aspectos temáticos e estilísticos de obras literárias do cânone do movimento, além de dados biográficos de alguns autores. Tal exposição está de acordo com a BNCC, que define como critério local para a progressão curricular a abordagem linear, crescente ou decrescente, dos “movimentos estéticos, obras e autores” (Brasil, 2018, p. 514).

No capítulo, dentre as obras do Romantismo, duas são de Portugal e seis, do movimento no Brasil, conforme o quadro, a seguir:

Quadro 2. Obras tratadas no capítulo

Seção	Nº	Obra	Tipo	Autor/Diretor	Nacionalidade
Pra começar	1	Conjunto de fotografias do projeto Humanae	Fotografias	Angélica Dass	Brasileira
Um movimento de muitas faces	2	As mulheres de Argel em seus aposentos	Pintura	Eugène Delacroix	Francesa
Romantismo em Portugal	3	Amor de perdição	Literatura	Camilo Castelo Branco	Portuguesa
O Romantismo EM AÇÃO	4	A morte do Lيدador		Alexandre Herculano	
	5	Coração de cavaleiro	Filme	Brian Helgeland	Estadunidense
Romantismo no Brasil	6	Canto da Piaga	Literatura	Gonçalves Dias	Brasileira
	7	Quando, à noite, no leito perfumado		Álvares de Azevedo	
	8	O navio negreiro		Castro Alves	
	9	Negros no fundo do Porão	Pintura	Johann Moritz Rugendas	Alemã
	10	Iracema	Literatura	José de Alencar	Brasileira
	11	Inocência		Visconde de Taunay	
	12	Memórias de um sargento de milícias		Manuel Almeida	

O Romantismo no Brasil EM AÇÃO	13	Chegança	Música	Antônio Nóbrega	Brasileira
	14	Brasil	Literatura	Eliane Potiguara	
	15	É ela! É ela! É ela! É ela!		Álvares de Azevedo	
	16	O “adeus” de Teresa		Castro Alves	
	17	Árias pequenas. Para bandolim		Hilda Hilst	

Fonte: Elaboração pelos autores.

A historiografia do Romantismo e trechos de obras representativas desse movimento na Europa (3 e 4) e no Brasil (6, 7, 8, 10, 11, 12, 15 e 16) são manifestações culturais eurocêntricas, tratadas como objetos de conhecimento priorizados no padrão universalizante curricular que a “cultura escolar”, reprodutora das hierarquias de poder simbólico próprias da sociedade (Zilberman, 2012 *apud* Machado; Soares, 2021), tende a impor. No capítulo, seguiu-se a tradição escolar de reproduzir acriticamente aqueles objetos de conhecimento. Essa reprodução pode evidenciar uma intenção de que o LD com esse capítulo se aproxime de abordagens tradicionais desses objetos de conhecimento, no ensino escolar realizado por professores; consequentemente, seja mais “adequado” ao trabalho desses docentes e, no PNLD, seja mais selecionado por eles e mais adquirido.

Ademais, no capítulo, o tratamento das obras artísticas canônicas do Romantismo, ao lado de outras não canônicas, vai ao encontro da prescrição na BNCC, de que, no Ensino Médio, sejam introduzidas

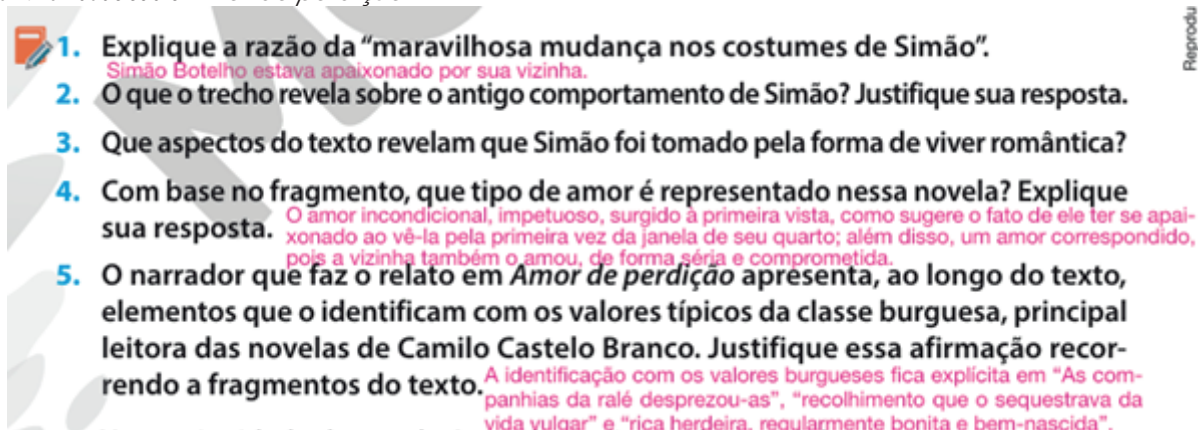
[...] ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (Brasil, 2018, p. 513, grifo nosso).

O trato com mais obras brasileiras do que europeias pode ter sido uma forma de atender ao critério da ficha de avaliação pedagógica do PNLD, de “aumentar o estudo da literatura produzida no Brasil nos séculos XX e XXI” (Brasil, 2019, p. 73). Não necessariamente manifesta uma oposição significativa à colonialidade, na medida em que abarca acriticamente representações eurocêntricas reproduzidas por algumas dessas obras.

A historiografia do Romantismo, um dos movimentos literários surgidos na Europa, e, por intermédio do imperialismo europeu e da colonialidade, implementados no Brasil, foi criada com base em modelos eurocêtricos do que é fazer história, sendo parte do conhecimento supostamente superior que manifesta uma perspectiva particular europeia como padrão universalizante para a história e a experiência humana (Oliveira, 2017). Junto a essa historiografia, durante séculos, a determinação do cânone, a partir de fatores históricos, também se pautou em modelos eurocêtricos para selecionar o que é ou não é literatura. Consequentemente, dentre os autores da considerada “alta literatura” brasileira, por exemplo, autores representantes do Romantismo, cujas obras são tratadas no capítulo, a maioria é homem, branca, heterossexual, de classe média ou alta, sendo desprestigiadas produções de mulheres, negros(as), LGBTQIAPN+, indígenas, camadas populares, produções vistas, indiretamente ou não, como as “do outro”, a “não literatura” (Machado; Soares, 2021).

No capítulo, as obras consideradas representativas do Romantismo foram produzidas pela perspectiva de autores europeus ou de autores brasileiros que se apropriaram de recursos estilísticos das obras do movimento na Europa, tratadas como referências. São priorizadas, o que obviamente condiz com o propósito do capítulo de tratar sobretudo dessa escola literária. Dentre as obras artísticas não canônicas, duas são da literatura contemporânea, 14 e 17; e três não são literárias, 1, 5 e 13. As obras 1, 13, 14 e 17 são de autores brasileiros, dentre os quais três são mulheres, uma indígena e duas negras, e um é homem negro. São abordadas como acessórias e secundárias, já que aparecem em seções mais laterais: na introdutória, Pra começar, e na final, O Romantismo no Brasil EM AÇÃO. A posição dada às obras canônicas e às não canônicas de autores brasileiros subalternizados reflete como todas essas são abordadas no imaginário do progresso: as canônicas são a “alta literatura” e recebem a primazia, enquanto as outras são diferentes, acessórias e/ou inferiores e, por isso, excluídas, omitidas ou guetizadas (Oliveira, 2017).

A não problematização de representações eurocêtricas pode ser observada em trechos de explicações e/ou atividades sobre obras canônicas, como *Amor de perdição*, da literatura portuguesa; *Iracema* e *É ela! É ela! É ela! É ela!*, da literatura brasileira. Vejamos as questões da atividade sobre Amor de perdição:

Figura 1. Atividade sobre *Amor de perdição*


Reproduzido

- 1. Explique a razão da “maravilhosa mudança nos costumes de Simão”.**
Simão Botelho estava apaixonado por sua vizinha.
- 2. O que o trecho revela sobre o antigo comportamento de Simão? Justifique sua resposta.**
- 3. Que aspectos do texto revelam que Simão foi tomado pela forma de viver romântica?**
- 4. Com base no fragmento, que tipo de amor é representado nessa novela? Explique sua resposta.**
O amor incondicional, impetuoso, surgido à primeira vista, como sugere o fato de ele ter se apaixonado ao vê-la pela primeira vez da janela de seu quarto; além disso, um amor correspondido, pois a vizinha também o amou, de forma séria e comprometida.
- 5. O narrador que faz o relato em *Amor de perdição* apresenta, ao longo do texto, elementos que o identificam com os valores típicos da classe burguesa, principal leitora das novelas de Camilo Castelo Branco. Justifique essa afirmação recorrendo a fragmentos do texto.**
A identificação com os valores burgueses fica explícita em “As companhias da ralé desprezou-as”, “recolhimento que o sequestrava da vida vulgar” e “rica herdeira, regularmente bonita e bem-nascida”.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 60.

Essa atividade promove a identificação de elementos da narrativa, como a mudança nos costumes do protagonista Simão Botelho, nas questões 1, 2 e 3; o tipo de amor representado, na questão 4; e trechos que revelam ações e traços das personagens típicos da classe burguesa, na questão 5.

Assim, a atividade não leva a refletir sobre a representação do casal da classe burguesa, heterossexual, cisgênero, branco e monogâmico como representação do amor-romântico. A noção de amor-romântico é uma construção social e cultural arraigada na colonialidade do poder e no projeto da modernidade (Quijano, 2005). Constitui-se como ideologia que, por meio de representações validadas institucionalmente por mecanismos variados, contribui para moldar as percepções sobre nossas relações e emoções, centralizando “o casal heterossexual sob a pretensão do ‘amor-romântico’ ser o mais digno e importante dos amores” (Vidal, 2025, p. 136); e relegando “as relações socioafetivas, especialmente as amizades, a um papel secundário na sociedade” (Vidal, 2025, p. 136). Reifica e justifica padrões dominantes rígidos que “perpetuam a marginalização de vivências amorosas diversas, incluindo aquelas entre pessoas de diferentes orientações sexuais, origens raciais, sociais e etárias” (Vidal, 2025, p. 140), bem como as que fogem à monogamia. A imposição da monogamia “constitui-se como uma parte do padrão de poder ‘global’, tendo as suas raízes na Europa” (Vidal, 2025, p. 139); e “foi promovida como uma norma cultural ‘civilizada’ e ‘superior’” (Vidal, 2025, p. 139). Representa, “assim, a legitimação da superioridade colonial intrinsecamente associada à repressão de identidades e de práticas afetivas e sexuais não normativas, incluindo a criminalização de formas alternativas de expressão socioafetiva” (Vidal, 2025, p. 139).

A seguir, vejamos um trecho da explicação sobre Alencar e as questões referentes à obra *Iracema*:

Figura 2. Explicação sobre Alencar e atividade sobre *Iracema*

Na vertente indianista, Alencar tratou da relação entre indígenas e colonizadores, defendendo a ideia de que ocorreu um “consórcio” benéfico entre os dois povos. Sua trilogia, composta pelos romances *O Guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*, sugere que o Brasil ofereceu um bom solo e uma natureza intocada, tendo recebido, do ponto de vista dos europeus, civilidade, cultura e religião. Seu indígena incorpora valores e códigos mais europeus do que brasileiros.

1. Um dos elementos responsáveis pelo tom lendário do romance de Alencar são os espaços míticos, indeterminados, inseridos em alguns momentos da narrativa. Transcreva o trecho que exemplifica esse recurso. *"Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte."*
2. O narrador destaca a relação entre Iracema e a natureza. Como se dá tal relação nos parágrafos 2 a 4? E nos parágrafos 5 e 6? Comprove sua resposta com trechos do texto.
3. Embora a narração seja feita em terceira pessoa, é possível deduzir que assumiu a perspectiva de Iracema no momento em que ela viu o homem branco pela primeira vez. O que permite chegar a essa conclusão?
4. Explique a característica cultural revelada no parágrafo 11.

Dentro de sua interpretação do processo de colonização, Alencar representou metaforicamente, com a personagem Iracema, anagrama de "América", a aceitação da cultura e da religião europeia pelos indígenas. Todavia, simultaneamente, marcou a perda de sua identidade, simbolizada, na obra, pela trágica morte de Iracema, substituída pelo filho mestiço.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 68.

Essa atividade promove a identificação de elementos da narrativa: na questão 1, um exemplo de trechos que representam espaços míticos, que contribuem para gerar um tom lendário no romance; na 2, trechos com comparação entre aspectos de Iracema e da natureza; na 3, a descrição de Martim, guerreiro português, a serviço do colonialismo, conforme o repertório cultural de Iracema; na 4, a visão do homem acerca da mulher como símbolo do amor e da maternidade.

A atividade não problematiza, por exemplo, a representação do Brasil como lugar mítico e da indígena como exótica, em "comunhão" com a natureza e possuidora de um repertório cultural cuja perspectiva, em um determinado trecho da narração, é evidenciada pelo uso de metáforas nas quais se associam características do português a elementos da natureza: "Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas" (Alencar, 1991 *apud* Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 68). A partir desse olhar sobre a indígena, ela é tratada como o "outro", "primitivo", "selvagem", a quem o português precisa "conquistar", ato tratado como benéfico aos indígenas e legitimado moralmente pela civilização moderna posta como superior. Tal aceitação da indígena reverbera como as mulheres não brancas foram tratadas no sistema de gênero consolidado com o desenvolvimento da colonização europeia: como "animais no sentido profundo de seres 'sem gênero', marcadas sexualmente como fêmeas, mas sem as características da feminilidade" (Lugones, 2008, p. 94).

A atividade não problematiza a visão eurocêntrica da mulher – a mulher branca, embora essa característica racial não seja atribuída explicitamente – como símbolo de amor e da maternidade. Nessa concepção, reitera-se a posição subalterna atribuída às mulheres, nos "processos de opressão instalados pela colônia europeia, por meio de instituições como a família nuclear e o amor romântico para disciplinar as mulheres" (Mogrovejo, 2025, p. 454, tradução nossa), a fim de que essas fossem obedientes, realizassem a reprodução biológica e trabalho doméstico gratuito.

Ainda, a atividade não problematiza a representação estereotipada da relação entre a indígena e o guerreiro português, que se apaixonam e passam a ter Moacir, um filho mestiço. Essa representação fortalece o mito da "democracia racial", que supõe uma ordem social harmoniosa e, por conseguinte, não racista e não patriarcal, que invisibiliza hierarquias entre os portugueses e os indígenas, bem como a exclusão desses últimos (Oliveira, 2017). Tal concepção de ordem social mascara o fato de que, a partir do avanço dos projetos coloniais europeus, houve a violação homossexual de mulheres indígenas ou de escravas africanas (Lugones, 2008). Essa violência "coexistiu com o concubinato, bem como com a imposição do entendimento homossexual das relações de gênero entre os colonizados – quando isso foi conveniente e favorável ao capitalismo eurocêntrico global e à dominação homossexual das mulheres brancas" (Lugones, 2008, p. 94). Desse modo, as "mulheres colonizadas, não brancas,

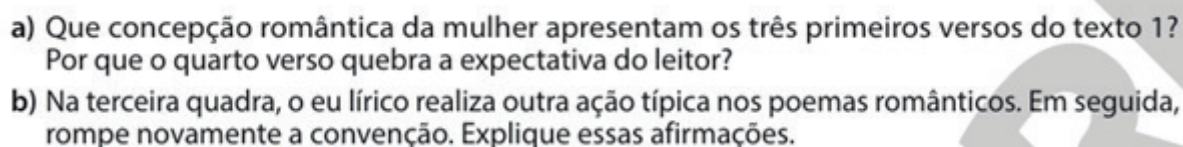
inclusive as mulheres escravizadas, [...] foram caracterizadas ao longo de uma vasta gama de perversão e agressão sexuais e, também, consideradas suficientemente fortes para aguentar qualquer tipo de trabalho” (Lugones, 2008, p. 95-96).

O nascimento de Moacir como símbolo do povo brasileiro e fruto de relação interracial “benéfica” corrobora uma celebração da mestiçagem, de acordo com a retórica da nação brasileira como uma harmoniosa mistura de povos/raças, na qual se suavizam as diferenças e os conflitos “decorrentes da invasão, da pirataria, da escravização e das diversas formas de exploração colonial” (Oliveira, 2017, p. 23).

Após as questões, o comentário de que Iracema representa a “aceitação da cultura e da religião europeia pelos indígenas” desconsidera que, na verdade, houve uma imposição dessa cultura e religião pelos europeus e os indígenas não tiveram a opção de “aceitá-las”.

O capítulo apresenta questões sobre o poema *É ela! É ela! É ela! É ela!*, como as duas seguintes:

Figura 3. Atividade sobre *É ela! É ela! É ela! É ela!*

- 
- a) Que concepção romântica da mulher apresentam os três primeiros versos do texto? Por que o quarto verso quebra a expectativa do leitor?
- b) Na terceira quadra, o eu lírico realiza outra ação típica nos poemas românticos. Em seguida, rompe novamente a convenção. Explique essas afirmações.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 73.

A fim de compreender essas duas questões, apresentamos a primeira e a terceira quadras do poema:

É ela! é ela! — murmurei tremendo,
E o eco ao longe murmurou — é ela!
Eu a vi minha fada aérea e pura —
A minha lavadeira na janela!
[...]
Esta noite eu ousei mais atrevido
Nas telhas que estalavam nos meus passos
Ir espiar seu venturoso sono,
Vê-la mais bela de Morfeu nos braços!

Como dormia! que profundo sono!...
Tinha na mão o ferro do engomado...
Como roncava maviosa e pura!...
Quase caí na rua desmaiado! [...] (Azevedo, 2000).

A questão a) se centra na identificação, na primeira quadra, da visão da mulher amada idealizada nos três primeiros versos e a visão da mulher real como lavadeira, um trabalho doméstico, no quarto verso, que rompe com a perspectiva da mulher idealizada. A b) é voltada para a identificação de um elemento típico de poemas do Romantismo: a contemplação do sono da amada, na terceira quadra; e de elementos realistas: o ronco da amada, em: “Como roncava maviosa e pura!...” (Azevedo, 2000); e o ferro de passar roupa na mão da amada que remete a uma função dela no trabalho doméstico, no verso: “Tinha na mão o ferro do engomado...” (Azevedo, 2000).

Desse modo, não se problematiza a visão da mulher amada que, no poema, aproxima-se da figura da mulher anjo (Costa, 1963), visto que trata da amada como uma “fada aérea e pura” (Azevedo, 2000) e “bela”. A mulher anjo é uma tendência na literatura romântica (Costa, 1963). É a “purificadora do coração do amante, capaz de enobrecer sua alma e de fortificá-lo, aproximando-o de Deus: desperta-lhe a sensibilidade para o belo, encoraja-o na sua missão política ou patriótica, revigora-o moralmente” (Costa, 1963, p. 38). Essa visão de mulher reverbera como as mulheres europeias burguesas brancas foram tratadas no sistema colonial de gênero: como puras e sexualmente passivas, além de “reprodutoras da classe e da posição racial e colonial dos homens brancos burgueses” (Lugones, 2008, p. 98). Reporta-se à ideologia do amor romântico, que reproduz desigualdades, na medida em que promove a subordinação da mulher ao homem, subordinação disfarçada de afetos (Mogrovejo, 2025).

Ainda, não é problematizada a visão da mulher no trabalho doméstico, que reitera uma finalidade do modelo de amor romântico, o confinamento da mulher ao espaço privado, junto ao matrimônio e à família nuclear. É no espaço privado que cabe às mulheres realizarem o trabalho doméstico gratuito, que as escraviza

com a estratégia do amor e colabora para dar materialidade ao sistema capitalista, não sendo possível esse sistema sem a reprodução da força desse trabalho desenvolvido pelas mulheres (Mogrovejo, 2025). O confinamento das mulheres a esse espaço representa a exclusão das mulheres burguesas brancas “da esfera da autoridade coletiva, da produção do conhecimento e de quase toda possibilidade de controle dos meios de produção” (Lugones, 2008, p. 98). Colabora a essa exclusão a construção social e fictícia dessas mulheres como frágeis fisicamente e intelectualmente (Lugones, 2008).

A preocupação com a mera identificação de características estéticas do período em fragmentos de obras literárias desfavorece a formação do leitor literário crítico. Colabora para perpetuar a colonialidade, visto que não contribui para que os estudantes subalternizados resistam criticamente a padrões eurocêntricos que provocam a subalternização desses educandos. Não promove a leitura literária e sua discussão e, desse modo, não se estimula a percepção por parte dos alunos, da plurissignificação de textos literários, ficando a interpretação das obras já formatada com fundamento em categorias preestabelecidas, e o ensino, refém de uma teoria literária (Machado; Soares, 2021). Cabe aos alunos apenas reproduzir passivamente perspectivas sobre os textos literários já impostas e não expressar seus pontos de vista sobre as obras, o que ignora a experiência pessoal dos estudantes e não fomenta o posicionamento desses sujeitos acerca daqueles textos.

No capítulo do livro didático, identificamos duas maneiras de oposição à colonialidade, que se interligam, visto que a segunda ocorre também (mas não só) integradamente à primeira: a) abordagem sistemática de obras artísticas brasileiras de autores mulheres e/ou negros(as): produções “não” literárias (o conjunto de fotografias do projeto *Humanae* e a letra da música *Chegança*) e literárias (o poema de Eliane Potiguara e o de Hilda Hilst); b) promoção de espaço – ainda que bem pequeno – para que estudantes subalternizados apresentem suas vozes/pontos de vista.

O tratamento sistemático de produções subalternizadas, manifestações das culturas popular e/ou marginal, mesmo que ocupe pouco espaço no capítulo, já é um início revolucionário, se considerarmos que, por muitos séculos, sujeitos subalternizados, como mulheres, negros e indígenas, foram desautorizados nos rituais de leitura escolar (Machado; Soares, 2021). No capítulo, o rompimento com a tradição escolar, já notada por Soares (2002), de tratar *somente* de textos literários consagrados, na seção de Literatura de outros LD de Língua Portuguesa, teria sido uma forma de atender à exigência, na seção do Ensino Médio, na BNCC (Brasil, 2018), de que, no componente dessa língua, seja contemplada a diversidade cultural, “de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc.” (Brasil, 2018, p. 492).

No capítulo, o trato sistemático com obras subalternizadas ganha pouco espaço e não promove um rompimento substancial com a tradição de reprodução acrítica da teoria sobre o Romantismo. Por isso, pode ser concebido como ação política colonial coerente com a concepção de interculturalidade funcional, na qual a inclusão de subalternizados na escola visa à adaptação desses para que sejam coniventes com a colonialidade, não ajam contra os interesses do neoliberalismo; tenham seus modos de ser e pensar mais próximos dos modos considerados “superiores” e “civilizados”; e, assim, alcancem um maior nível de desempenho funcional (mais eficaz) em exames nacionais (Walsh, 2009), como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), avaliações centradas em conhecimentos e habilidades valorizados colonialmente.

As questões sobre o conjunto de fotografias do projeto *Humanae* e algumas questões sobre *Chegança* e *Brasil*, como a), b), d) e e), fomentam respostas que possibilitam a expressão de pontos de vista dos alunos. Vejamos como o conjunto de fotografias do projeto *Humanae* é tratado:

Figura 4. Atividade sobre o conjunto de fotografias do projeto *Humanae*



PANTONE. 38-8 C PANTONE. 322-1 C PANTONE. 71-5 C

PANTONE. 67-5 C PANTONE. 51-6 C PANTONE. 316-6 C

A fotógrafa carioca Angélica Dass viajou por mais de 30 países buscando retratar as mais diferentes tonalidades de pele.

1. Observe a maneira como as fotografias foram produzidas: a apresentação dos modelos, o enquadramento, a cor do fundo, a disposição das imagens. O que explica as escolhas da fotógrafa?
2. A fotografia é um processo de captação de imagens. O que faz desse conjunto de fotografias um objeto com valor artístico?
3. Você acha que a diversidade de tipos físicos mostrada nesse conjunto de fotografias pode ser encontrada facilmente em todas as partes do mundo? Explique sua resposta.
Espera-se uma resposta negativa. A diversidade é mais comum em áreas cosmopolitas, que recebem muitas pessoas de diversas partes do mundo. Em localidades menores, é comum que o número de tipos físicos seja menor.
4. No quadro acima, estão reproduzidas seis das inúmeras fotografias que compõem o acervo do Projeto Humanae. Todas elas são, em sua opinião, representativas da população brasileira? Por quê?

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 56.

As questões 1 e 2 fomentam a reflexão sobre escolhas semióticas no conjunto de fotografias para simular um catálogo de cores. Já as questões 3 e 4 promovem a percepção dos alunos sobre os tipos físicos nas fotografias e se esses tipos representam os existentes no mundo e no Brasil. Nenhuma das questões promove a percepção de que a obra representa uma variedade de cores que não se limitam às cores básicas associadas às raças na visão colonial, como “branco”, “preto”, “amarelo” e “vermelho”; e, portanto, evidencia que as raças são construções sociais que não correspondem à real diversidade de cores humanas.

Analizamos como são abordadas a letra da música *Chegança*, de Antônio Nóbrega, e o poema *Brasil*, de Eliane Potiguara:

Figura 5. Atividade sobre *Chegança e Brasil*

Eliane Potiguara em cerimônia de entrega das medalhas da Ordem do Mérito Cultural. Brasília, 2014.

- a) Infira: Por que, na primeira estrofe, o eu lírico da canção "Chegança" afirma ser vários povos indígenas?
- b) Da quarta estrofe em diante, os versos da canção dialogam com o "Canto do Piaga", de Gonçalves Dias (página 63). Justifique essa afirmação.
- c) A canção de Nóbrega e o poema de Potiguara situam o encontro entre os povos brancos e indígenas em diferentes tempos históricos. Explique essa afirmação.
- d) Qual estado de espírito o eu lírico expressa em "Brasil" por meio da repetição da pergunta "Que faço com a minha cara de índia"? *Revolta, indignação.*
- e) Essa pergunta é repetida cinco vezes no poema. Qual é o efeito expressivo da introdução da apóstrofe, na quinta repetição?
- f) A poeta estabelece um diálogo com o romance indianista *Iracema*, de José de Alencar (página 67). Qual metáfora comum é utilizada pelos dois autores para identificar o papel da mulher indígena? *Em ambos os textos, a indígena é colocada como ventre que gerou os brasileiros.*
- g) *Iracema* e o eu lírico de "Brasil" são vítimas de diferentes formas de violência. Quais são as consequências dessa violência para cada uma?

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p.72.

As questões a) sobre *Chegança* e d) e e) sobre *Brasil* requerem a inferência sobre efeitos de sentidos de recursos linguísticos/semióticos em suas respectivas obras. Promovem a compreensão desses textos e, por conseguinte, do protagonismo de seus eu líricos, nítido nessas produções. A questão b) fomenta a reflexão sobre a intertextualidade entre o poema *Canto da Piaga*, de Gonçalves Dias, e versos de *Chegança*. As questões c), f) e g) não vão além do reconhecimento de elementos nos textos aos quais elas se referem. A questão c) promove a identificação dos tempos históricos representados na música e no poema *Brasil*; a f), de um recurso que representa o papel da mulher indígena em *Iracema* e no poema *Brasil*; e a questão g), de elementos que revelam consequências da violência à *Iracema* e ao eu lírico do poema *Brasil*.

Questões que promovem a reflexão sobre recursos linguísticos/semióticos, inclusive, a intertextualidade, remetem a habilidades centradas nessa reflexão, presentes no componente de Língua Portuguesa, na BNCC. Tais habilidades são referentes, por exemplo, à "compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos" (Brasil, 2018, p. 73); e à "dialogia e relação entre textos" (Brasil, 2018, p. 73).

Podemos notar a promoção de espaço para apresentação de vozes de estudantes subalternizados em um dos três *boxes* denominados *Desafios de linguagem*, intercalados com as seções: o terceiro *box*, exposto a seguir.

Figura 6. Proposta de produção de *playlist*

Desafio de linguagem

Produção de *playlist*

Leia orientações no Suplemento para o professor.

Parte desta atividade deverá ser feita apenas pelas meninas. Cada grupo de garotas deve criar uma *playlist* com cinco canções que representem suas demandas como mulher: O que as incomoda? Como querem ser tratadas? O que esperam para seu futuro? O que o mundo espera delas?

*As *playlists* serão apresentadas para a turma e todos discutirão os temas levantados.*

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 73.

Nesse *box*, sugere-se a elaboração só pelas meninas de *playlists* comentadas com cinco canções que representam as demandas dessas garotas como mulheres; e a apresentação dessas *playlists* à turma para que os alunos da turma discutam os temas nelas levantados. A produção dessas *playlists* requer a curadoria dessas músicas.

A atividade sobre o conjunto de fotografias (a primeira do capítulo) e a desse *box* (a última do capítulo) não têm relação direta com a teoria do Romantismo e suas obras, o que distancia essas atividades do ensino do movimento, tema central do capítulo, atribuindo a essas um caráter de concessão (Machado; Soares, 2021). Além disso, dentre as sugestões dos *boxes*, a do terceiro é a única que se distancia da abordagem de literaturas, já que fomenta a expressão dessas vozes não através de produção de texto literário feito pelos estudantes, mas por intermédio da discussão com fundamento em questões previstas.

Essas questões não se voltam para uma análise crítica sobre como a mulher é representada na materialidade linguística da letra das músicas selecionadas, a fim de formar leitores críticos dessas obras. Por outro lado, complementadas com outras questões, podem colaborar para refletir sobre a representação do papel da mulher tanto nas canções quanto nos pontos de vista dos estudantes. Mediante essa reflexão, pode-se fomentar o diálogo, a escuta ativa e a conscientização crítica sobre como as mulheres, principalmente, as mulheres não brancas de baixa renda, são assujeitadas no processo de colonialidade, em relações e estruturas racistas, elitistas, sexistas e patriarcais, nos âmbitos socioculturais, políticos e epistêmicos.

Além das questões para as meninas, o suplemento para o professor sugere que o docente permita que os meninos também participem da discussão:

Na discussão com a turma, permita que as meninas falem de seus sentimentos e das imposições que as incomodam e também que os meninos abordem como se sentem ao ouvir esse discurso. É importante que a discussão se mantenha respeitosa a fim de que possa contribuir para o avanço das reflexões sobre o papel da mulher na sociedade. (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. XLVII).

Vale notar que a proposta dessa discussão, com poucas instruções de como essa pode ser realizada, é secundária, pois recebe um pequeno espaço. Dessa maneira, requer que o professor busque ou elabore, por conta própria, outras questões para direcionar tal discussão.

Por sua vez, o primeiro *box Desafio de linguagem* sugere a criação de *podcast* que mostra como uma característica do Romantismo, dentre as expostas no capítulo, aparecia na arte desse movimento e como seria recontextualizada hoje. Promove a fixação de uma noção presente na teoria sobre o Romantismo exposta: uma característica geral das obras. O segundo sugere a contação de histórias do Romantismo, isto é, a oralização de obras canônicas do movimento. Junto a essa contação, não é proposta a reflexão crítica sobre as representações eurocêntricas nessas histórias, o que colabora para a perpetuação dessas visões.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, ao analisarmos o capítulo 7 do livro didático *Se liga nas linguagens: Português*, identificamos dois modos de perpetuação da colonialidade:

- a) *centralização de abordagem da historiografia literária eurocêntrica e obras artísticas canônicas*, secundarizando obras artísticas de subalternizados, na medida em que reserva para essas últimas um espaço apenas na seção inicial e na final;
- b) *não problematização de certas representações eurocêntricas em obras artísticas canônicas*, privilegiando o mero reconhecimento de elementos estéticos em trechos dessas produções. Tais representações são, por exemplo, do amor romântico, em *Amor de perdição*; do indígena como primitivo, da mulher branca como “símbolo de ternura e de amor” e da mistura harmoniosa de raças/povos, em *Iracema*; da mulher amada idealizada e da mulher no trabalho doméstico, em *É ela! É ela! É ela! É ela!*.

Identificamos também duas maneiras de oposição à colonialidade:

- a) *abordagem sistemática de obras artísticas brasileiras de autores mulheres e/ou negros(as)*, como Angélica Dass, Antônio Nóbrega, Eliane Potiguara e Hilda Hilst;
- b) *promoção de espaço – ainda que bem pequeno – para que estudantes subalternizados apresentem suas vozes/pontos de vista*, na resposta a algumas questões de atividades sobre produções artísticas, bem como na proposta de discussão, com base em *playlists* a serem feitas por estudantes garotas.

Temos em mente que os LD de Língua Portuguesa distribuídos por meio do PNLD são gêneros discursivos complexos (Bunzen, 2005), pois envolvem decisões e negociações sobre recursos discursivos e didáticos, como os objetos de ensino e modos de abordá-los, realizadas por seus produtores, principalmente, autores e editores, para servir a diversos objetivos e interesses pessoais e/ou coletivos em disputa no percurso de produção ao uso desses livros. Dentre esses interesses, estão, por exemplo, os que subjazem a critérios usados para avaliação dessas obras no PNLD aos quais obrigatoriamente elas devem atender para serem aprovadas no programa. A apropriação desses critérios nos livros é realizada por elaboradores desses livros de forma subjetiva, com base na formação

educacional e profissional e nos saberes desses sujeitos quanto aos elementos mobilizados nesses materiais. O principal objetivo dessa avaliação é garantir que os materiais promovam o desenvolvimento de competências e habilidades do componente de Língua Portuguesa, na BNCC (Brasil, 2019). Assim, no capítulo investigado, evidenciamos possíveis relações entre indícios dos modos de oposição ou de perpetuação da colonialidade e os critérios de avaliação na qual o livro com esse capítulo foi aprovado no PNLD e/ou trechos de prescrições da BNCC. Esses indícios podem manifestar apropriação desses critérios e/ou prescrições, materializada pelos produtores do livro.

Consideramos que a análise crítica de obras didáticas, tal como a realizada neste artigo, sob uma perspectiva decolonial, é um passo essencial para se romper com interesses neoliberais e visões eurocêntricas e norte-cêntricas e sairmos de um certo “imobilismo” quanto à promoção, em produções didáticas, de um espaço autêntico – e não secundarizado – para culturas, literaturas, saberes e vozes de sujeitos subalternizados. Pode contribuir para pensarmos em possibilidades de materiais didáticos de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento apoiados em orientações decoloniais, ou nos dizeres de Freire (1997), em “inéditos viáveis”, sem deixar de ter plena consciência dos interesses aos quais esses materiais servem: “a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem” (Freire, 1997, n.p.); para, então, demandarmos de nós, educadores, o envolvimento na concretização dessas possibilidades.

Ainda, pesquisas embasadas em perspectiva decolonial que tratem de representações eurocêntricas em obras literárias podem ser necessárias para, no processo de transposição didática de conhecimentos sobre tais produções literárias, dar respaldo a atividades de leitura e análise de escolhas discursivas nessas representações, em livros didáticos de Língua Portuguesa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora Dra. Cynthia Neves, por mediar discussões que contribuíram à concepção deste artigo, bem como pela revisão dele, no âmbito da disciplina Tópicos em Estudos dos Letramentos I (LP217-A), ministrada pela docente e cursada pelos autores do artigo, no 1º semestre de 2023, na Unicamp.

Agradecemos aos pareceristas da revista pela revisão e comentários que muito contribuíram à produção do trabalho.

O autor agradece ao CNPq, agência da qual recebe bolsa de doutorado.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS E DOS AUTORES

Os autores participaram do planejamento e redação do artigo. Mais especificamente, Lucas Costa redigiu a introdução, a revisão da literatura, a metodologia e as considerações finais. Simone Lucas Oliveira contribuiu na revisão da literatura, realizou o resumo e as referências. Gabriela Mafra redigiu a análise dos dados. Lucas Costa realizou revisão/reescrita da análise. Todos os autores colaboraram na revisão/reescrita de trechos redigidos pelos colegas.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaramos não haver conflitos de interesse.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Os dados públicos que se constituem como objeto desta investigação são páginas do livro didático do PNLD 2021 – Se liga nas linguagens: Português – cujos volumes foram comprados pelo FNDE e destinados às escolas participantes do programa. Quando esta pesquisa foi iniciada, o livro estava disponível publicamente no site: <https://moderna.com.br/escola-publica/pnld/ensino-medio/obras-didaticas/>.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Declaramos que não usamos tecnologias de IA para/na produção deste artigo.

Editora-chefe: Érica Lima

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A.; DOMINGUES, D.; KLAYN, D. V.; SILVA, T. C. (orgs.). *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.
- AZEVEDO, A. Lira dos vinte anos. In: BUENO, A. (org.). *Álvares de Azevedo: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 mar. 2026.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Dados estatísticos - PNLD*. Brasília: FNDE, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Decreto nº 12.021*, de 16 de maio de 2024. Altera o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: MEC, 2024a. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/d12021.pdf/view>. Acesso em: 13 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação n. 03/2019 – CGPLI*: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021. Brasília: MEC, 2019. Disponível em https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_8_RETIFICACAO_21.10.2020.pdf. Acesso em 13 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD*. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld#>. Acesso em 13 mar. 2026.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília/DF, n. 137, p. 7, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2017&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=72>. Acesso em: 12 mar. 2026.
- BUNZEN, C. *Livro didático de Língua Portuguesa*: um gênero do discurso. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=493636>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- COSTA, E. V. da. A concepção do amor e idealização da mulher no romantismo. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 4, 1963. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3216>. Acesso em: 2 maio. 2025.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUBOC, A. P. M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Delinking Multiliteracies and the reimagining of Literacy Studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, 2021. p. 547-576. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TrwWgmtXdgLnDjnFtPNWFxh/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- FREIRE, P. *El grito manso*. México: Siglo XXI, 2003.

- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- hooks, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- LUGONES, M. Colonialidade e gênero. *Tabula Rasa*. n. 9, p.73-102, 2008. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 mar. 2026.
- MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-159.
- MCLAREN, P. *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. 6. ed. Boulder: Paradigm Publishers, 2015.
- MELLO, C. Práticas sociais de leitura literária em espaços escolares e não escolares. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 37, n. 1, p. 29-43, 2022. DOI: 10.47250/intrell.v37i1.p29-43. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/18329>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. *Multilingual Margins: A Journal of Multilingualism from the Periphery*, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado negro da modernidade. In: BREITWIESER, S; KLINGER, C.; MIGNOLO, W. (ed.). *Modernologies: artistas contemporâneos pesquisando modernidade e modernismo*. Barcelona: Macba, p. 39-49, 2009.
- MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento e apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.
- MOGROVEJO, N. La colonialidad del amor. *Periódicus*, v. 1, n. 21, p. 445-461, jan.-jul., 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/download/57499/36936/260549>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- OLIVEIRA, R. M. de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 68, p. 11-33, 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226802>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmvcV38H/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga nas linguagens*: Português. São Paulo: Moderna, 2020.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

- PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 3-5.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos et al. (org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p.17-32.
- SOARES, M. Português da escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.
- VIDAL, S. A colonialidade/modernidade no mito do “amor-romântico”. *Periódicus*, v. 1, n. 21, p. 139, jan.-jul., 2025. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/57499/36936>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir e re-vivir. *Revista (entre palabras)*, p. 01-29, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi>. Acesso em: 18 abr. 2023.

Recebido: 30/4/2025

Aceito: 30/4/2026

Publicado: 13/7/2026