



## DISCURSOS ÉTNICO-RACIAIS EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROBLEMATIZANDO COLONIALIDADES

*Stephany Pikhardt Martins<sup>1</sup>*

*Universidade Estadual de Goiás, Programa de pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Anápolis, GO, Brasil.*

*Hélvio Frank de Oliveira<sup>2</sup>*

*Universidade Estadual de Goiás, Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas, Itapuranga, GO, Brasil.*

*Lorena Francisco de Souza<sup>3</sup>*

*Universidade Estadual de Goiás, Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas, Itapuranga, GO, Brasil.*

**Resumo:** Neste texto, problematizamos os discursos imagéticos de uma unidade do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano (OLIVEIRA *et al.*, 2015), com o intuito de questionarmos colonialidades do ser, saber e poder representadas sob aspectos étnico-raciais. Metodologicamente, amparamo-nos na pesquisa documental, a fim de interpretarmos as semioses presentes no livro didático que podem (in)visibilizar identidades sociais nessa direção. Em diálogo com estudos interdisciplinares voltados a questões étnico-raciais, e de uma perspectiva decolonial, salientamos a possibilidade de serem confrontados aspectos inerentes às epistemes hegemônicas. Na unidade analisada, percebemos, tanto nos textos verbais como nos não-verbais, silenciamento e apagamento de identidades étnico-raciais. Essa condição concorre para a legitimação de representações e discursos coloniais instanciados em sociedade, especialmente aqueles que invisibilizam tais identidades, reforçando preconceitos e estereótipos étnico-raciais.

**Palavras-Chave:** Representações étnico-raciais; decolonialidade; livro didático.

### RACIAL AND ETHNIC DISCOURSES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING TEXTBOOK: PROBLEMATIZING COLONIALITIES

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás; licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: [stephany-m@hotmail.com](mailto:stephany-m@hotmail.com) e ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9464-0946>

<sup>2</sup> Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina – UnU Itapuranga. Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: [helviofrank@hotmail.com](mailto:helviofrank@hotmail.com) e ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0553-8075>

<sup>3</sup> Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina – UnU Itapuranga. Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. E-mail: [lorena.souza@ueg.br](mailto:lorena.souza@ueg.br) e ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5300-5046>



**Abstract:** In this paper, we problematize image discourses of a 6th grade (elementary school) Portuguese Language textbook unit (OLIVEIRA *et al.*, 2015), in order to question colonialities of being, knowledge and power represented under ethnic-racial aspects. Methodologically, we rely on documentary research, in order to interpret the semioses present in the textbook that can make social identities (in)visible in that way. In dialogue with interdisciplinary studies focused on ethnic-racial issues, from a decolonial perspective, we present possibilities of confronting aspects inherent to hegemonic epistemes. In the analyzed unit, we noticed, both in verbal and non-verbal texts, silencing and erasing of ethnic-racial identities. This condition contributes to the legitimation of colonial representations and discourses instantiated in society, especially those that make such identities invisible, reinforcing prejudices and ethnic-racial stereotypes.

**Keywords:** Ethnicity and race representations; decoloniality; textbook.

### DISCURSOS RACIALES Y ÉTNICOS EN EL LIBRO DE TEXTO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA: PROBLEMATIZANDO LAS COLONIALIDADES

**Resumen:** En este texto, problematizamos los discursos de imágenes de una unidad del libro de texto de Lengua Portuguesa de 6º grado (OLIVEIRA *et al.*, 2015), con el objetivo de cuestionarnos las colonialidades del ser, saber y poder representados bajo aspectos étnico-raciales. Metodológicamente, nos apoyamos en la investigación documental, a fin de interpretarnos la semiosis presentes en el libro de texto que puede (in)visibilizar identidades sociales en esa dirección. En diálogo con estudios interdisciplinarios vueltos a cuestiones étnico-raciales, desde una perspectiva decolonial, resaltamos la posibilidad de ser confrontados aspectos inherentes a las epistemes hegemónicas. En la unidad analizada, percibimos, tanto en los textos verbales como en los no verbales, el silenciamiento y borrado de identidades étnico-raciales. Esa condición contribuye a la legitimación de representaciones y discursos coloniales instanciados en sociedad, especialmente aquellos que invisibilizan tales identidades, reforzando los prejuicios y estereotipos étnico-raciales.

**Palabras-clave:** Representaciones étnico-raciales; Descolonialidad; Libro de texto.

### DISCOURS ÉTHNIQUES ET RACIAUX DANS LES CAHIERS DE TEXTE DE LA LANGUE PORTUGAISE: PROBLÉMATISER LES COLONIALITÉS

**Résumé:** Dans cet article, nous problématisons les discours imageries d'une unité du cahier de texte de Langue Portugaise du 6ème année primaire (OLIVEIRA *et al.*, 2015) avec l'objectif de questionner les colonialités d'être, du savoir et du pouvoir représentées par les aspects ethnico-raciaux. Dans la méthodologie, nous supportons dans la recherche documentaire, pour interpréter les sémioses présentes dans le cahier de texte qui peuvent rendre invisible les identités sociales dans ce sens. En dialogue avec des études interdisciplinaires sur les questions ethnico-raciales et la perspective décoloniale, nous soulignons la possibilité qu'ils soient confrontés avec les épistèmes hégémoniques. Dans l'unité analysée, nous avons réalisé, dans les textes verbaux et non-verbaux, l'effacement et le silence des identités ethniques-raciales. Cette condition apporte la légitimité des



représentations et des discours coloniaux dans la société, en particulier ceux qui rendent ces identités invisibles, renforcent les préjugés et les stéréotypes ethnique-raciaux.

**Mots-clés:** Représentations ethnique-raciales ; décolonialité ; cahier de texte.

## INTRODUÇÃO

O livro didático é um material bastante utilizado por professores e alunos dentro e fora de sala de aula. Seu potencial de significado consiste na mobilização linguística das modalidades escrita e imagética (ROJO, 2013; MUNAKATA, 2012). Instigados a compreender valores discursivos re/velados no recurso pedagógico, optamos por analisar uma unidade do livro didático de Língua Portuguesa sob perspectiva decolonial, a fim de problematizar as colonialidades do ser, saber e poder entrelaçadas às identidades étnico-raciais ali apresentadas, buscando, assim, desmantelar os ranços coloniais<sup>4</sup> endereçados às classes subalternizadas e oprimidas (ZOLIN-VESZ, 2016).

Orientados por estudos étnico-raciais (GOMES, 2012; FERREIRA, 2009, 2014) e por uma perspectiva que visa combater o silenciamento intrincado nos grupos étnico-raciais inferiorizados e nas classes sociais menos prestigiadas (MIGNOLO, 2014; WALSH, 2013), escolhemos uma unidade do livro didático do sexto ano, o qual, por sua vez, faz parte da coleção Tecendo Linguagens (OLIVEIRA *et al.*, 2015). Para interpretá-la qualitativamente, percorremos os seguintes questionamentos: há espaço para a diversidade de grupos étnico-raciais no livro didático de Língua Portuguesa em questão? De que forma se dá a representação desses grupos no material em análise?

Nas próximas seções, refletimos sobre as relações étnico-raciais movimentadas discursivamente no contexto brasileiro, apontando a decolonialidade como opção pedagógica na escolha e na abordagem de livros didáticos em sala de aula de Língua Portuguesa. Por fim, tecemos uma análise dos discursos imagéticos inerentes às representações étnico-raciais presentes no material pedagógico.

## RAÇA E ETNIA EM CONTEXTO BRASILEIRO

---

<sup>4</sup> Quijano (2005) afirma que esses ranços do período histórico do colonialismo ainda se presentificam na sociedade por meio de colonialidades do poder, ser e saber.



A sociedade brasileira é construída social e historicamente na diversidade étnico-racial. Entretanto, desde o processo de formação do povo brasileiro, as relações entre pessoas e grupos étnico-raciais (co)ocorrem em espaços conflituosos (REIS, 2009), nos quais a intolerância, o preconceito e os estereótipos caracterizam classes e corpos, gerando exclusão social. Em muitos casos, indígenas e negros são performativamente tratados como objetos, uma vez que suas ideologias, religiosidades, saberes, culturas e suas corporeidades, os quais os constituem enquanto sujeitos, são mitigados pela cultura brancocêntrica.

Em uma análise sobre o racismo no Brasil, Guimarães (1999) considera a política nacionalista, voltada para a construção de uma identidade brasileira, como a maior responsável pela supressão das identidades de raças outras, sob a alegação de que ser brasileiro passa a ser mais importante do que ser negro, branco ou indígena. Nesse sentido, o ideal de nação brasileira baseou-se em uma certa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua, visando acarretar uma noção de homogeneidade. De modo que qualquer elemento que se desprenda do parâmetro idealizado corresponde a uma possibilidade de diferenciação na igualdade, o que não se trata de uma característica positiva nos moldes apresentados pela política em prol da construção de uma nacionalidade pautada na/pela diversidade.

Para se estabelecer a crença sobre/em uma identidade brasileira, a mestiçagem foi o processo defendido pelo Estado e pelas elites, uma vez que correspondia à destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados (MUNANGA, 1999). Por ocasião da herança histórica, que veio acompanhada das políticas de branqueamento<sup>5</sup>, o tratamento das relações étnico-raciais nos diversos contextos se fincou em conflitos, a partir dos quais se desestabilizou a ordem social, comprometendo a convivência harmoniosa entre os seres. Isso resultou na hierarquização dos conhecimentos, saberes e culturas, fazendo prevalecer a hegemonia do norte global e, como afirma Gomes (2012, p. 102), fazendo instaurar um “imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto”.

---

<sup>5</sup> “A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro: a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca, por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo: a miscigenação produzia ‘naturalmente’ uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claras do que elas.” (SKIDMORE, 1976, p. 81).



Em contexto brasileiro, segundo Reis (2009) estrategicamente as diferenças se mantêm silenciadas pela supremacia da cultura branca, uma vez consagrado o ideal da comunhão brasileira. Igualmente, Santomé (1995, p. 163) salienta que “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Não faltam discursos para legitimar práticas sociais que, do ponto de vista privilegiado e branco, estariam a operar em harmonia social, tais como “no Brasil não existe racismo”. Essa tentativa proposta pela regularidade discursiva normalizadora e hegemônica amistosa e ironicamente favorece a dispersão do tema e, em última instância, funciona como dispositivo que naturaliza o discurso colonial desumanizador dos grupos e das pessoas dos grupos étnico-raciais alheias à corporeidade branca eurocêntrica.

Parece-nos que as noções de “multiculturalidade” e “diversidade” têm sido adotadas como uma renovação da ideia de “mestiçagem cultural” entre os segmentos branco, negro e indígena, com a estratégia de negar ou sobrepujar as demandas específicas de grupos étnico-raciais subalternizados, a exemplo das duas últimas coletividades, e, em certa medida, os ciganos que, apesar de se constituírem em sua maioria por uma população branca, não são mencionados nos espaços legitimados de produção do saber.

Sob um suposto discurso democrático, orbita a afirmação materializada em senso comum de que no Brasil a diversidade é praticada; aqui todos vivem e convivem bem, se socializam e, nas palavras de Gonzalez (1984, p. 226), “aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus”. Entretanto, ao contrário do que se estabelece no imaginário de nossa nação, o qual se diz simpático à diferença, há profundas ameaças de existência a grupos sociais negros e indígenas, haja vista que, segundo dados do IBGE (2019), eles representam significativa parcela da população mais vulnerável à desigualdade social, à violência policial, com pouco acesso à educação e à saúde de qualidade. Estão sujeitos à necropolítica do Estado (MBEMBE, 2018) nas suas formas mais perversas ao não serem contemplados dentro da “igualdade” subsidiada pela hegemonia.

Inegavelmente, essas e outras práticas discursivas apresentam em geral questões discriminatórias veladas, principalmente por causa da supervalorização de discursos hegemônicos relativos à comunhão étnico-racial. Não podemos nos esquecer de que a supremacia branca brasileira, por exemplo, trabalha em favor do silenciamento dos grupos minoritarizados ao manter certa normalização das práticas postas. Essa realidade torna-se

evidente ao olharmos, como elucidam Canen e Moreira (2001, p. 15), as publicidades e noticiários, os quais estão repletos de “preconceitos, xenofobias e guerras [...] em que cada vez mais se difundem mensagens racistas e discriminatórias”. Ou seja, as mídias acabam invisibilizando as identidades étnico-raciais, reforçando os estereótipos<sup>6</sup> e contribuindo para o acréscimo das desigualdades sociais.

Em Zolin-Vesz (2016), Gomes (2012) e Mignolo (2014), entendemos que há uma necessidade de romper com as práticas históricas essencialistas e fundamentalistas que silenciam, negam e escamoteiam as identidades étnico-raciais, bem como as que hierarquizam tais conhecimentos, saberes e culturas. Um caminho possível seria, pois, uma perspectiva decolonial assumida em práticas educativas, com o propósito de problematizar discursos coloniais e hegemônicos constantemente validados em sociedade.

### **A OPÇÃO DECOLONIAL COMO ESTRATÉGIA PARA PROBLEMATIZAR ORDENS DISCURSIVAS**

Na condição de um movimento construído por intelectuais pertencentes ao grupo Modernidade/Colonialidade<sup>7</sup>, o qual tinha por intuito inaugurar reflexões profícuas no campo epistemológico, histórico, social e cultural vigente, as quais atravessavam – e atravessam – as relações sociais de povos colonizados, a decolonialidade traduziu-se como uma “maneira de estar em e pensar o mundo”<sup>8</sup> (MIGNOLO, 2014, p. 62). Em um contexto marcado por colonialidades de saber, poder e ser, que desqualificam corpos e suas produções em significado, portanto, diz respeito a uma postura que busca, ainda hoje, romper com a manutenção das práticas colonizadoras vigentes em nosso meio.

As práticas coloniais e colonizadoras derivam de um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno. Em vez de estarem relacionadas a um modo de poder entre povos e nações, como no período histórico do colonialismo, hoje elas se estabelecem nas formas “como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado” (MALDONADO-TORRES,

---

<sup>6</sup> De acordo com Fiorin (2001), os estereótipos são as representações de práticas sociais condensadas que se fizeram presentes na e pela linguagem.

<sup>7</sup> Grupo organizado pelos estudiosos latino-americanos, dentre eles, Quijano (1928-2018), Arturo Escobar, Castro-Gomez, Grosfoguel, Catherine Walsh, Dussel, Mignolo.

<sup>8</sup> Nossa tradução de: “maneira de estar en y pensar el mundo”. (MIGNOLO, 2014, p. 62)



2007, p. 129, tradução nossa). Dizem respeito, então, às formas de poder que começaram e continuam a definir a matriz espaço-temporal na América Latina, marcada pelo Capitalismo.

Para Mignolo (2014) e Quijano (2005), a modernidade imperou na América Latina de forma desproporcional, ocasionando, ao invés da salvação e progresso ditado pelo ideário moderno, as colonialidades do poder, saber e ser inscritas sob formas de dominação e exploração. Classificou, assim, raças superiores e inferiores, associando-as à ideia de papéis e lugares estabelecidos pela estrutura capitalista. Em outras palavras, houve um processo dicotomizado em que as raças consideradas inferiores tiveram que se submeter às superiores, formando papéis hegemônicos que ainda hoje operam em sociedade.

a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e a colonialidade do saber está relacionado ao rol da epistemologia e às tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e o seu impacto na linguagem (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130).

Diante disso, entendemos que as colonialidades estão imbricadas na sociedade de forma, muitas vezes, oculta, necessitando, portanto, de uma resistência política contra elas nos espaços educativos. Para Walsh (2013), as práticas escolares podem resistir às colonialidades e, ao mesmo tempo, possibilitar a reexistência de grupos marginalizados da sociedade. Sendo assim, acreditamos que, por intermédio do conteúdo verbal e não-verbal dos livros didáticos, podemos problematizar colonialidades, com vistas a rastrear a discursividade que ronda os materiais didáticos enquanto instrumentos de saber. Fazendo isso, estaremos colaborando para a legitimação, empoderamento e ressignificação de identidades sociais subalternizadas.

De acordo com Costa e Grosfoguel (2016) o discurso colonial consolidou o pensamento de que o corpo colonizado é destituído de subjetividade e protagonismo, uma mercadoria ou mão-de-obra a ser explorada e, quando pensados de forma interseccionada, em destaque ao gênero, as mulheres colonizadas são representadas e lidas como objetos de desejo e inferiorizadas em sua humanidade. Portanto, o fortalecimento de teorias feministas decoloniais também é de suma importância para o combate a representações estereotipadas e à opressão sofrida por mulheres, sobretudo negras e indígenas (CURIEL, 2009).

Assim como Grosfoguel (2012), compreendemos que a decolonialidade busca construir alternativas nas quais o purismo e o fundamentalismo, característicos das



colonialidades, sejam abertos à construção diversificada de epistemes que compõem o mundo. Ela é compreendida como uma fonte crucial de engajamento social, político e cultural para a transformação da sociedade (TAVARES, B. *et.al*, 2021). Nessa acepção, tal perspectiva constitui, então, o pensamento que se desprende e se abre a outras possibilidades de conhecimentos, diferentemente das validadas pelo conceito europeu.

Sob a responsabilidade de que o processo educativo orienta e fomenta o exercício democrático de cidadania, por intermédio desta, por sua vez, baseada nos princípios de solidariedade, equidade e respeito às diferenças, há que se fazer valer o reconhecimento público e oficial da diversidade em nosso país. Essa acepção de igualdade e pluralidade humana ainda se trata de um gargalo social quando observamos as reações contrárias à implementação de leis, como a Lei 10.639/03<sup>9</sup> no ensino básico, ou às ações afirmativas com recorte racial, como as cotas raciais para ingresso nas universidades. Quando as investidas, de fato, insurgem, na pretensão de se ampliarem possibilidades de existências dissidentes, elas ameaçam a ordem e, portanto, acabam por instalar o conflito racial existente em nossa sociedade, mascarado pelo mito da democracia racial.

A atitude pedagógica decolonial, no âmbito dos processos educativos, se justifica pelo fato de as colonialidades ainda permanecerem intactas no exercício da construção de conhecimentos formalizados. Por quase meio milênio, elas continuam a forjar interesses eurocêntricos e hegemônicos para a manutenção de uma epistemologia única e de um sujeito universal. Essa normalização, cumpre-nos destacar, aciona o epistemicídio não-branco. Nesse sentido, com uma prática educativa decolonial, abastecida da condição discursiva, ensejamos a apresentação de outros horizontes possíveis, outras maneiras de ver o mundo e de relacionar-se com outras culturas, corpos, raças, etnias, narrativas e estéticas, a fim de localizarmos epistemologias de sujeitos colonizados.

## **O LIVRO DIDÁTICO DE LINGUA PORTUGUESA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

---

<sup>9</sup> A referida lei foi implementada em 2003 e refere-se à consequência direta das reivindicações dos movimentos sociais negros por uma educação antirracista e não-eurocêntrica. Apesar de sua obrigatoriedade, ainda se apresenta de forma tímida nos currículos escolares.





Para a comunidade acadêmica (NASCIMENTO; SILVA; PEREIRA, 2017; ROJO 2013), o livro didático passou a ser objeto regularizador e cristalizador de práticas pedagógicas. Por essa razão é que surge, entre as décadas de 1960 e 1970, no Brasil, o livro didático, de modo sequencial e progressivo, com conteúdos e atividades que objetivavam estruturar a ação docente. Neste sentido, é importante destacar que, em alguns contextos, o livro didático tornou-se o único instrumento de auxílio na mediação pedagógica e pesquisas de professores e alunos.

Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo MEC, as escolas públicas passaram a usar quase exclusivamente o recurso como base para a produção das aulas. Nesse sentido, como afirma Batista (2003), o livro didático brasileiro tornou-se uma das principais formas de influência do trabalho pedagógico, determinando a finalidade, o currículo e cristalizando as abordagens metodológicas nas salas de aula.

Outro ponto crítico é o fato de que o livro didático, hoje, serve a uma indústria cultural que o apresenta como uma mercadoria. Para Munakata (2012, p. 61), “a editora produz livros atendendo aos critérios de aprovação em estados com currículo conservador e acaba por abastecer o mercado nacional com esses produtos, mesmo em estados em que prevalecem outros padrões ideológicos”.

Assim, as disparidades entre o que está no livro didático e as práticas sociais movidas pelos alunos acontecem em espaços conflituosos, mesmo porque o conteúdo presente nos livros geralmente se distancia daquilo que eles vivenciam em suas práticas diárias. Segundo Rezende (2017), a escolha dos conteúdos para esses materiais, normalmente, vem do sul ou sudeste do Brasil. Se assim está posto, teremos a prevalência de exemplificações inerentes às culturas e às ideologias dos estados do sul e sudeste. Nessa concepção, culturas e ideologias construídas em outros estados brasileiros podem estar silenciadas, negadas e até mesmo estereotipadas.

Além do caráter cristalizador e mercadológico do livro didático, existe o fato de que o recurso pedagógico pode evidenciar discursos coloniais, (re)produzindo práticas discursivas que subalternizam uma grande parte da sociedade brasileira, como, por exemplo, pessoas e grupos de diferentes identidades étnico-raciais. Para Walsh (2007), os livros didáticos incorporam um discurso imagético de indígenas e negros que mais servem para reforçar estereótipo do que para desconstruir as colonialidades. Do contrário, Lajolo (1996) reforça que um livro didático não pode construir seus significados a partir do endosso de discriminação contra certos grupos sociais.



Como podemos observar, o livro didático é um espaço discursivo e de construção de saber, no qual aparecem algumas tentativas sutis de normalização, as quais, por seu turno, se não forem levadas em consideração pelo docente que faz adesão ao recurso e o utiliza em sala de aula, por meio de uma análise aprofundada, pode favorecer a exclusão social. Isso ocorre, porque sem uma postura decolonial e crítica, por parte de seu usuário, o recurso pode continuar a naturalizar e a legitimar discursos nele apresentados como exclusivas formas de se enxergar e se representar uma significação posta.

O ponto fulcral é que são os discursos presentes – e no caso ausentes – na categoria de conteúdo do livro didático, somados às práticas sociais adotadas por seu usuário, que vão direcionar e dimensionar quão de/colonizadora será a empreitada. Em sala de aula, se ainda existe muita resistência quando se incorporam questões de raça, gênero e sexualidade às discussões pedagógicas, a disposição docente para decolonizar esse processo, apesar de necessária, é desafiadora.

as pesquisas têm procurado “compreender a educação articulada ao todo social”. No entanto, este “todo social” tem sido, por sua vez, entendido de modo reduzido, ou seja, fundamentalmente, como a sociedade capitalista, dividida em classes sociais antagônicas. Apenas eventualmente são feitas menções à existência de outras contradições (como as oposições de gênero, raça, idade, religião). Assim sendo, parece ainda restar aos que assumem o desafio de trabalhar com tais contradições o ônus de reafirmar sua validade (LOURO, 1994, p. 34).

Escolhemos analisar, portanto, os discursos imagéticos do livro didático ancorados ao preceito de que as imagens se inter/relacionam com a vida social dos indivíduos, configurando-se como elementos linguísticos importantes de significação na constituição de modos de convivência (BELMIRO, 2000). O discurso imagético, dessa forma, pode, por sua categoria funcional, semiótica e discursiva, (con)formar padrões sociais hegemônicos e, ao mesmo tempo, construir contradiscursos que possibilitem a ressignificação de tais padrões. Esse viés transformador é o que se objetiva com os estudos sobre representações étnico-raciais em diversos contextos, dentre os quais, o livro didático. Sendo assim, passemos à contextualização e à análise da unidade.

## O PERCURSO METODOLÓGICO



A pesquisa segue a abordagem qualitativa, pautada na análise documental. Com base no referencial teórico, procuramos analisar uma unidade do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano escrito pelos autores Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo<sup>10</sup>.

**Figura 1:** Ilustração – Capa do Livro



Fonte: OLIVEIRA, 2015.

O livro didático é composto por quatro unidades. A primeira tem o título “Ser e descobrir-se”, a segunda, “Ser e conviver”, a terceira, “Aprendendo com a sabedoria popular” e a quarta, “Natureza e cultura em cantos e imagens”. Cada unidade está dividida em dois capítulos, nos quais estão concentrados os estudos da Língua Portuguesa. Em todas as unidades há a predominância de textos escritos.

Para a escolha da unidade, estudamos cada parte e decidimos analisar a segunda unidade do livro, intitulada “Ser e conviver”, pelo fato de que as duas palavras-tema remetem a assuntos que, de certa forma, possibilitam a ideia de interação, subjetivação e alteridade. Nesse sentido, se a ideia é interagir por meio da ótica da convivência, inquietamos a observar como as identidades sociais étnico-raciais estão representadas nas materialidades analisadas, já que a concepção de convivência pressupõe uma perspectiva de valorização da diversidade.

O primeiro capítulo da unidade 2 tem o título “Da escola que temos à escola que queremos” e o segundo, “Nossos relacionamentos”. Os textos inseridos partem de uma perspectiva social, traçando pontos de intersecção entre a realidade cotidiana da faixa etária dos alunos do 6º ano e os conteúdos linguístico-textuais que, em nossa percepção, se

---

<sup>10</sup> O livro tem como título: *Tecendo linguagens*, 4ª edição, e foi desenvolvido e produzido pela editora IBEP em 2015, fazendo parte da nova coleção distribuída às escolas públicas para a escolha do livro didático a ser usado no ano de 2017 a 2019.

enquadram no currículo estadual de ensino em Goiás. Procuramos entender e problematizar se houve, nessa parte do livro, a inserção dos grupos étnico-raciais no tocante à valorização da cultura, ideologias e histórias deles, uma vez que as ideias produzidas pelo título partem para o sentido de envolvimento e convívio com as diversidades.

### **UMA OPÇÃO DECOLONIAL ÀS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LINGUA PORTUGUESA**

Tomando por base a ideia de que devemos entender a política cultural (PENNYCOOK, 1998) das salas de aulas, bem como romper com os paradigmas que hierarquizam os conhecimentos, saberes e culturas em sociedade (GOMES, 2012; ZOLIN-VESZ, 2016), analisamos a unidade 2 do livro didático *Tecendo Linguagens*, a fim de problematizar as representações étnico-raciais.

A unidade abre com um texto verbal, chamando a atenção dos estudantes para pensar o significado da palavra conviver. Para isso, os autores fazem a seguinte asserção “professores, alunos, pais e funcionários vivem em conjunto – esse é o significado de conviver” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 65). Na unidade 2 do livro, sentimos falta de elementos visuais, uma vez que a leitura de imagens, em nossa contemporaneidade, movida por circunstâncias tecnológicas, tornou-se bastante usada e validada. Entretanto, no material, é latente o grafocentrismo.

Na unidade, prevalecem os textos/discursos escritos, voltando-se quase exclusivamente para o estudo da estrutura da língua. Diversos estudos sobre livro didático, inclusive, salientam a preponderância de foco gramatical nesse tipo de material (ROJO, 2013). Em termos de conteúdo, a unidade é construída de modo a supervalorizar a língua padrão em detrimento de outras variações linguísticas. Ali, o gênero oral se presencia como uma parcela menos significativa, a saber, apenas sugerido no texto – “Na escola” (p. 68-69). Ao longo da unidade, apresenta por meio de uma narrativa a importância do respeito ao outro na construção de um gênero oral em forma de debate. Sendo assim, percebemos que há mais espaço ao letramento da letra e aos gêneros ligados ao contexto de circulação cultural da variedade culta da língua.

Certamente, esse esforço é sustentado pelo ranço colonial de que a língua escrita é superior à língua falada, de que as variedades informais da língua são inferiores às variedades formais, entre outras condições que refletem a invenção do monolinguismo no Brasil e que,



a propósito, colaboram para a manutenção da discriminação linguística dada às variedades de menos prestígio social.

Por esse motivo, na maioria das vezes, as culturas de grupos, como, por exemplo, indígenas e negros/as, estão invisibilizadas nesses materiais. Nos textos escritos usados como suporte para a interpretação ao longo da unidade, não aparece aquele que ao menos faça uma alusão às identidades étnico-raciais. A preferência está para os cânones da Literatura e, quando há espaço para lendas que fazem parte tanto da cultura afro-brasileira quanto a indígena, a história valorizada foi a de uma lenda chinesa, “Woo Sing e o espelho” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 84).

Por que não valorizar as culturas indígenas e afro-brasileiras, que estão carregadas de lendas e parlendas, de maneira que não se constituam como folclóricas? Esse nosso questionamento se baliza pela interpretação crítica de que os grupos sociais hegemônicos desumanizam os minoritarizados e, infelizmente, essa análise perpassa nossos olhos ao folharmos a referida parte do material didático. De certa forma, não constatar as lendas indígenas e/ou afro-brasileiras, em uma unidade que enseja determinado tipo de inserção/inclusão, acaba desumanizando e silenciando culturas que fizeram e fazem parte da realidade brasileira. Além disso, importar uma diferença cultural, como o caso da lenda chinesa, pode nos remeter a outro aspecto crítico: a supervalorização da cultura do outro em detrimento da nossa, um ranço colonial que precisa ser resistido em diversos contextos.

Nas imagens que acompanham os textos escritos, observamos que as identidades étnico-raciais se fazem presentes. Todavia, elas aparecem em menor escala, o que reforça a ideia de que, apesar de a maioria da população brasileira ser negra, permanece a cultura hegemônica branca nos espaços de prestígio social. A proporção de tal representação inculca em nós a significação de que a cultura valorizada diz respeito à imprimida no padrão europeu.

**Figura 2:** Ilustração do texto “Gabriel ternura”





Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 87 <sup>11</sup>

**Figura 3:** Ilustração do texto “infância”



Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 78

**Figura 4:** Ilustração do texto “Na escola”



Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 69

Acerca das ilustrações anteriores, observamos que apenas a figura 4 mostra um ponto da diversidade étnico-racial, visibilizando um negro dentro da sala de aula. Perguntamos: onde estão os indígenas ou outros grupos? É consenso por parte dos estudos demográficos de que a sociedade brasileira é composta, ainda hoje, por uma maioria negra. Entretanto, salta aos nossos olhos a discrepância nessa proporção à medida que olhamos para as representações no livro didático, assim como quando constatamos a presença de uma parcela mínima de negros dentro de um contexto de prestígio social, como a sala de aula. Contudo, nesse caso a parcela nula de representação no material didático corresponde à cultura indígena, um grupo étnico-racial minoritarizado que não dispõe de estruturas de poder e continua em silêncio visual, quando não se faz estereotipado nas ilustrações propostas por esses materiais.

A figura 2 evidencia apenas crianças com o protótipo europeu, inferindo visualmente que, na sala de aula do texto “Gabriel Ternura”, a diversidade pode estar nula ou

<sup>11</sup> Todas as imagens ou figuras em questão foram retiradas do livro didático *Tecendo linguagens 6º ano* em análise (OLIVEIRA, *et al.* 2015).







evidente nas partes analisadas da unidade, nas quais, em cada página, é possível perceber a ausência, por conseguinte, a desvalorização de outros grupos étnico-raciais. Quando os vemos, estão representados em uma minoria, o que reafirma o modo hierarquizado da segregação existente sobre esses grupos sociais, colaborando na manutenção das colonialidades dentro da sociedade.

Diante disso, enfatizamos a urgência no processo pedagógico e linguístico de decolonização nas práticas sociais. A construção desse processo requer uma transformação de atitudes, práticas, posturas e conhecimentos acerca das próprias pessoas colonizadas, em busca de uma mudança social voltada para o caráter humanístico e plural. Para romper de vez com as formas hierárquicas de segregação e discriminação de raça, gênero e sexualidade, precisamos criar espaços pluriversais dentro das salas de aula, colocando alunos a par das colonialidades inscritas em seus cotidianos e em seus corpos sob diversas formas.

Considerando que o discurso é uma prática social que pode construir, desconstruir e reconstruir as dimensões sociais, almejamos, dentro de uma perspectiva decolonial docente ao usar o livro didático de Língua Portuguesa, criticidade ao promover as devidas mediações de seus conteúdos escrito e imagético em sala de aula. Fazendo isso, inclusive, o professor dessa disciplina terá a possibilidade paralela de movimentar uma concepção de linguagem mais produtiva amparada em suas características contextuais e sociais, de maneira reflexiva e problematizadora.

Cabe-nos dizer que essa abordagem instaurada no ensino de línguas representa olhar para as práticas discursivas da sociedade e dos alunos, bem como para os materiais didáticos, tentando vislumbrar os aspectos coloniais presentes nas diversas modalidades de significação textual e discursiva. A partir disso, o caráter emancipador se ampliará na problematização de diferentes significados textuais em relação com a vida dos alunos, para que tomem consciência das colonialidades e passem a confrontá-las e resisti-las nos diversos contextos sociais.

Entendemos, assim, que, quando usamos o livro didático movidos por uma postura crítica e decolonial durante as aulas, trazemos problematizações aos alunos. A esse respeito, é dever nosso indagar a nós e a nossos discentes se o material didático se mantém linguisticamente sob um viés colonial, ao (não) contemplar os grupos étnico-raciais, como o material em análise, assim como a (in)existência do estereótipo ali posto. Com essa disposição docente ao manejar o livro didático, será possibilitada aos alunos a produção de





questionamentos históricos, existenciais e, principalmente, vislumbrados em uma dimensão intercultural ao valorizar presenças em meio às ausências, e vice-versa.

No segundo capítulo, há uma charge em que o preconceito social e étnico-racial se estabelece, imprimindo a objetificação do corpo e da corporeidade negra. No texto, a presença da negritude é alimentada pelo sarcasmo e humor. Vejamos:

**Figura 6:** Charge



Fonte: OLIVEIRA et al., 2015, p. 104

**Figura 7:** Atividades referentes à charge

**1.** Descreva o que você vê na charge, considerando as seguintes questões:

- Quantas pessoas aparecem na imagem? *Dez pessoas.*
- O que elas estão fazendo? *Estão descansando em uma rede.*
- Que tipo de relacionamento essas pessoas parecem ter? *Parecem ser pais e filhos.*
- Em que lugar se encontram? Descreva-o. *Provavelmente na casa em que moram ("aqui em casa"). A rede contém remendos e um furo; a parede está rachada e parece ter a pintura descascada em alguns lugares.*

**2.** Converse com seus colegas e com seu professor sobre os dois diferentes sentidos do termo "rede social" em que nos faz pensar a charge.

Professor, converse com os alunos sobre a ironia da charge, que brinca com o duplo sentido de "rede social": meio de comunicação entre usuários da internet e uma rede física, de tecido, que é dividida pelos diversos membros de uma família – o "social" do termo.

Fonte: OLIVEIRA et al., 2015, p. 104.

Em observação à figura 6, compreendemos a validação do senso comum na representação dos corpos projetados na imagem. Aqui, vemos a presença da ambiguidade lexical, uma vez que a palavra rede é usada em duplo sentido: rede, como peça de tecido usada para o descanso, e rede social, como meios tecnológicos utilizados para a comunicação virtual. No entanto, ao notarmos a representação das personagens na charge e observarmos as perguntas referentes a ela, percebemos a inexistência de uma problematização concernente ao fato de que essas pessoas vivem à margem da sociedade por causa da dominação e da exploração que sofreram desde o processo histórico social de colonização brasileira. Nesse caso, é promovido um silenciamento dos grupos sociais minoritarizados, fazendo com que sejam caçados pelo estereótipo e, mais uma vez, depreciados.

A charge nos mostra uma família de negros e pardos que, sob nossa interpretação, reforça o estereótipo de que negritude é condição para a pobreza, e vice-versa, e, no caso, mais especificamente, é requisito para não conhecer/usar tecnologias mais modernas. Essa condição dada, reiterada e inferida pela imagem, certamente necessita de uma prática problematizadora por parte dos professores, para que, em significação, não haja o subentendimento exclusivo do discurso hegemônico. Decolonialmente, é impossível ao professor se ater apenas às respostas às perguntas referentes a essa charge.

Já as questões de interpretação da charge, figura 7, direcionam ações docentes para uma perspectiva engessada da significação textual. Não se aguçam os efeitos de sentidos proporcionados pelo discurso imagético, tal como a problematização das desigualdades sociais latentes no contexto brasileiro; mas, ao contrário disso, opta-se por implementar perguntas simplistas sobre a descrição das pessoas e do lugar, além de um questionamento superficial do caráter ambíguo da expressão *rede social*. Para além do exercício sugerido pelo livro didático, é preciso apontar significados linguísticos para o caráter preconceituoso e estereotipado que pode estar presente nesse tipo de texto. Uma postura decolonial docente poderia possibilitar a (trans)(form)ação dos sujeitos alunos como participantes de uma educação política, crítica e cidadã, voltada à ideia de valorização social e cultural.

É evidente que textos e imagens legitimados pelos livros didáticos, em geral, precisam ser colocados em discussão durante a aprendizagem de outros conteúdos disciplinares, uma vez que compreender a variedade de itens e de significações, bem como o impacto de sua interpretação na vida do professor e dos alunos e no mundo social, se não ressignificados, podem colaborar para a desigualdade social em diversos níveis. Portanto, a expansão de possibilidades ao usar um livro didático é um trabalho concentrado especialmente na dimensão do ensino, mas que repercute diretamente na aprendizagem de todos.

Ao mesmo tempo, sabemos que as questões discursivas relacionadas aos livros didáticos são apenas um ponto do que pode ser promovido dentro das aulas de Língua Portuguesa. Se, porventura, houver conteúdos e atividades cristalizadas dentro desses materiais, a questão passa a depender da forma como o professor metodologicamente conduz sua mediação ao usar o material pedagógico. Por essa razão, compreendemos que precisamos assumir, didaticamente, uma postura decolonial na ressignificação de discursos hegemônicos, em diversas escalas, ao usarmos esses recursos, para visualizarmos uma



mudança social que preze pelo caráter humano e pelo reconhecimento e valorização de todas as raças, gêneros e etnias.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, ao longo das análises, que há uma assimetria de poder legitimada discursivamente pelas imagens que ilustram o livro didático voltadas à questão de contemplação dos grupos étnico-raciais. Há certa predominância de corporalidades, culturas e representações centradas em uma parcela privilegiada da população brasileira, a branca, e, com isso, o esmaecimento de outras culturas, as quais, de um ponto de vista hierarquizado, sofrem estereótipo e menor prestígio social. Diante de tal resquício colonial, salientamos a urgência de maior enfoque discursivo às dissidências que constroem a nossa cultura pluridiversa enquanto nação por meio de textos escritos e visuais presentes em livros didáticos.

De maneira alterativa, cabe-nos refletir sobre como seria para um indígena receber um livro que mantém imagens e textos de valorização da cultura hegemônica; sobre como uma pessoa negra se identificaria ao se deparar com um material didático em que sua corporeidade racial sofre graus de hierarquização ou é retratada como a de “eterno escravo”, ou é até mesmo negligenciada; sobre como seria educada uma criança que constantemente vê em imagens, textos e histórias a supervalorização da cultura do outro, principalmente a do norte global. Diante disso, precisamos repensar o que se nega e o que se reitera/reforça por meio das múltiplas linguagens contidas em livros didáticos.

É momento de assumirmos perspectivas políticas de resistência epistêmica e contra-hegemônicas no combate às colonialidades instanciadas em materiais pedagógicos. Sob uma opção decolonial, tornou-se premente olharmos para os materiais didáticos e percebermos os discursos coloniais presentificados neles, o que configura, segundo Pennycook (1998), uma política cultural no/do ensino de línguas. Todavia, não podemos nos esquecer de que a sala de aula se constitui como um espaço cultural complexo. Nela, existem diversos tipos de conflitos e, em meio à sua dinâmica intersubjetiva, está presente o livro didático promovendo discursos que podem incidir diretamente em nossas interações e representações.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antonio. *A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)*. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio (Org.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BELMIRO, Celia Abicalil. *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*. Educação & Sociedade, Campinas-SP, v.21, n.72, p. 11-31, 2000.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001, p. 15-20.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e perspectiva negra*. Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016.

CURIEL, Ochy. *Descolonizando el feminismo: Una perspectiva desde America latina y el Caribe*. In: Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista realizado. Buenos Aires, 2009.

FERREIRA, Aparecida Jesus. *Formação de professores de línguas: investigações e intervenções*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

\_\_\_\_\_. *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

FIORIN, José Luís. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem fronteiras, Paraná, v. 12, n.1, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GROSGOUEL, Ramón. *Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial*. Contemporânea, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 337-362, 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, 1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto, Brasília, v.16, n.69, p. 2-9, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. *Uma leitura da História da educação sob a perspectiva de gênero*. Proj. História, São Paulo, v.11, p. 31-46, nov. 1994.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. *Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: um diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo*. Revista del IICE/35, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático como mercadoria*. Pro-Posições. Campinas, v.23, n.3, p. 51-66, 2012.

MUNANGA, Kazumi. *Racismo, mestiçagem versus identidade negra*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 110-128.

NASCIMENTO, Lucas Pedroso; SILVA, Irley David Filva; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. *A diversidade cultural brasileira em livros didáticos para o ensino de língua portuguesa*. NAMID/UFPB, João Pessoa, v.13, n.4, p. 105-121, 2017.

OLIVEIRA, Tania Amaral. *et al. Ser e conviver*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Tecendo linguagens: língua portuguesa. 4 ed. São Paulo: IBEP, 2015, p. 66-156.

PENNYCOOK, Allastair. *A LA dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica* In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marília. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, CLACSO, Buenos Aires, p. 107-130, 2005.

REIS, Rosani Clair da Cruz. *Leitura imagética, relações étnico-raciais e formação de professores de línguas*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). *Formação de professores de línguas: investigações e intervenções*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009, p. 53-57.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Letramento intercultural decolonial*. In: Aula Magna, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Anápolis, 2017.

ROJO, Roxane. *Materiais didáticos no ensino de línguas*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-196.

SANTOMÉ, Jwjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tadeu Tomáz. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Literatura oral afro-brasileira e alteridade*. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas*. Ponta Grossa: UEPG, 2014. p. 17-36

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TAVARES, Breitner *et. al. Educação superior e transformação social: decolonialidade racial*. Revista ABPN. Goiânia-Go, v. 13, n. 37, junho/agosto, p. 4 – 17, 2021.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamento outro desde la diferencia colonial*. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón.



(Org.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 47-62

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: ABY-AYALA, 2013.

ZOLIN-VESZ, Fernando. *Linguagens e descolonialidade: arena de embates de sentidos*. Campinas: Pontes, 2016.

*Recebido em: 01/12/2021*

*Aprovado em: 10/11/2021*