

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.017

ATO RESPONSIVO DA DOCÊNCIA E ENSINO DECOLONIAL: COMO (RE)LER O LIVRO DIDÁTICO DE MANEIRA CRÍTICA

Samara Santos Silva¹
Joana Batista de Souza²
Izaira Aparecida da Silva³
Ana Júlia Santiago Machado Futana⁴

RESUMO

Este artigo discute a importância do ato responsivo do docente no contexto do ensino decolonial enfatizando a leitura crítica dos livros didáticos. Partindo dos conceitos de Mikhail Bakhtin (2003), a pesquisa aborda a relação dialógica entre professor e aluno, onde o “eu” é constituído pelo “outro”. A premissa central é que, para promover o multiculturalismo em sala de aula, os professores devem estar cientes da multiplicidade de vozes sociais e culturais que precisam ser incorporadas aos conteúdos trabalhados. Como os livros didáticos são um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados, é essencial que os professores os abordem com consciência crítica. Desse modo, por meio deste trabalho, propomos que os docentes desenvolvam uma abordagem crítica ao utilizar esse material, reconhecendo e questionando as narrativas dominantes e incluindo perspectivas diversas no ensino de Língua Portuguesa. Metodologicamente, a pesquisa se baseia na análise de livros didáticos do 8º ano (ensino fundamental II), utilizado em escolas estaduais

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - MT, samara.santos@aluno.ufr.edu.br;
- 2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - MT, batista.joana@aluno.ufr.edu.br;
- 3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - MT, silva.i.@aluno.ufr.edu.br;
- 4 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - MT, julia.julia@aluno.ufr.edu.br.

públicas do estado de Mato Grosso, investigando como ele pode ser reinterpretado para refletir uma visão mais inclusiva. Os resultados apontam para a necessidade de formação continuada dos professores, capacitando-os a identificar e desconstruir vieses segregadores presentes nos livros didáticos e a criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo por meio da releitura desse material pedagógico. Conclui-se que, ao adotar uma postura responsiva e crítica, os educadores podem transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e respeito mútuo, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e multicultural.

Palavras-chave: Ato responsivo, Docência, Decolonialidade, Leitura crítica, Livro didático.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a adoção de um ensino pautado em uma postura decolonial tem ganhado destaque como uma prática essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Deste modo, este artigo explora a importância de uma abordagem pedagógica responsiva por parte dos docentes, especialmente no que tange à leitura crítica dos livros didáticos utilizados em sala de aula em prol da valorização étnico-racial de todos os estudantes.

Para isso, a fundamentação teórica deste artigo baseia-se principalmente nos conceitos de Bakhtin (2003) que defende a interação dialógica como meio de constituição do sujeito enfatizando a formação do “eu” através do “outro”. Para abordar a perspectiva decolonial, embasamo-nos em autores como Quijano (2010) e Mignolo (2008). Além disso, utilizamos as concepções de Ferreira (2015) para discorrer acerca das narrativas hegemônicas contidas no livro didático, como também, Freire (1989) para desenvolver a compreensão sobre a Leitura Crítica (LC).

Desse modo, a adoção de uma perspectiva decolonial utilizando o LC no ensino está alinhada à proposta de Bakhtin, o que implica o reconhecimento e a valorização da diversidade de vozes sociais que estão presentes em nossa sociedade. Nesse contexto, os professores desempenham um papel crucial ao selecionar e mediar os conteúdos pedagógicos promovendo um ambiente educacional que reflita essa diversidade. A leitura crítica dos livros didáticos torna-se então, uma ferramenta essencial para questionar narrativas dominantes e incorporar perspectivas diversas desafiando vieses e estereótipos segregadores que frequentemente permeiam o material didático.

O enfoque desta pesquisa recai sobre a análise de livros didáticos do 8º ano, ensino fundamental II adotado em escolas estaduais públicas do estado de Mato Grosso. Portanto, a metodologia empregada envolve a análise qualitativa desse material buscando identificar como ele pode ser (re)interpretado para favorecer um ambiente mais inclusivo em sala de aula, impactando positivamente um ensino sob a perspectiva decolonial.

Consoante Oliveira (2011, p. 24) a abordagem qualitativa permite “captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências”, incluindo as complexas relações que se estabelecem entre os seres humanos na sociedade. Esta relação estabelecida socialmente é o nosso foco, uma vez que a sala de

aula deverá ser um espaço dialógico, pois as diferentes vozes sociais precisam ser ouvidas e claro, respeitadas (Bakhtin, 2003).

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de um engajamento e preparo constante dos educadores na adoção de uma postura crítica e responsiva que não só enriqueça o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribua para a formação de cidadãos conscientes e preparados para viver em uma sociedade multicultural.

Ao longo deste artigo, discutiremos as implicações dessa abordagem para a prática docente e propomos estratégias para a implementação efetiva de um ensino que assuma de fato uma postura decolonial por meio da LC. Para isso, na seção abaixo, faremos a apresentação da metodologia adotada neste artigo e, adiante, analisaremos o conceito de ato responsivo em relação à prática docente.

Em seguida, exploramos a concepção de LC, destacando sua relevância tanto para a formação de docente quanto discente. Adiante, analisamos uma unidade específica do livro didático de Língua Portuguesa e discutimos os resultados obtidos a partir dessa investigação. Por fim, na seção de resultados e discussão, sintetizamos as descobertas principais e concluímos este artigo seguido das referências teóricas que sustentam nosso trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo, de natureza qualitativa, concentra-se na análise detalhada de uma seção específica do livro didático utilizado no 8º ano do ensino fundamental. O foco é avaliar como a unidade 1 (manual do professor), aborda questões de diversidade e inclusão identificando possíveis vieses e estereótipos presentes neste material pedagógico. A escolha dessa abordagem permite uma compreensão aprofundada dos conteúdos e das representações culturais e sociais oferecidas aos estudantes por meio deste livro didático.

Além da análise do material didático, o estudo inclui revisões bibliográficas de autores que discutem diversidade e inclusão no contexto educacional como a autora Ferreira (2015). Esta revisão fornece uma base teórica sólida para a análise crítica, integrando as principais perspectivas e debates sobre o uso dos livros didáticos e suas implicações pedagógicas e sociais.

Portanto, a metodologia adotada é fundamental para identificar e compreender as práticas pedagógicas e teóricas relacionadas ao uso do livro didático de Língua Portuguesa. A análise de uma seção específica deste material, em

conjunto com a revisão bibliográfica, possibilita um exame crítico das práticas educacionais. Esse processo contribui para o desenvolvimento de estratégias e para adoção de práticas docentes responsivas e críticas. Para iniciarmos nossa discussão, na seção abaixo abordaremos a importância do ato responsivo da docência por meio da concepção Bakhtiniana.

ATO RESPONSIVO E DOCÊNCIA

Nesta seção, discutimos a perspectiva do ato responsivo desenvolvida por Bakhtin (2003) e a contribuição desta concepção para a prática docente. Para iniciarmos esta discussão, será fundamental compreender que somos constituídos por meio de diálogos. O autor enfatiza que é na inter-relação dialógica que formamos e desenvolvemos nossa identidade e compreensão de mundo.

Bakhtin destaca que todo ato de fala ou expressão é uma resposta a algo que já foi dito, estabelecendo assim, uma troca contínua e interativa de significados entre os interlocutores presentes nos atos discursivos. O autor salienta que a tomada de consciência se dá por meio desta troca, pois “deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo” (Bakhtin, 1992, p. 278). Portanto, nossa identidade e compreensão do mundo emergem do encontro com os “ecos” das diversas vozes sociais que nos constitui como sujeitos.

De acordo com esta concepção, precisamos salientar que é por meio da palavra que o ensino é constituído e transmitido. Logo, nós docentes precisamos estar atentos às vozes de nossos estudantes, e claro, aos discursos que os atravessam. Corsino (2015, p.401) evidencia que “como o campo da didática é multidimensional, as respostas também são multidirecionadas. São muitos os outros escutados e respondidos no ato de ensinar e aprender”. Como visto, a docência em si é um ato responsivo, pois nessa troca discursiva diversos “outros” estão sendo envolvidos, influenciando e sendo influenciados pelas vozes que nos constitui como sujeitos e que, conseqüentemente, moldam a prática pedagógica.

Por conseguinte, é preciso enxergar o estudante como sujeito social, “um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo [...]” (Brait, 2006, p.14). Assim, os docentes devem compreender a educação como um ato dialógico, consolidado pela atitude res-

ponsiva entre os sujeitos. Pois, ensinar exige responsividade e compromisso nas trocas e relações interdiscursivas.

Assim, esta responsividade implica uma abertura para o outro, uma escuta atenta e um comprometimento no diálogo com as histórias, particularidades e necessidades de cada estudante. Quando docentes adotam essa perspectiva dialógica (Freire, 1987), a educação se torna um espaço de trocas genuínas, onde o conhecimento é construído coletivamente e o processo de ensino-aprendizagem ganha um “olhar” crítico e humano. Visto que, mais do que repassar conteúdo, o ato de ensinar envolve uma postura ética e responsiva valorizando o(s) vários outro(s) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, para que tal prática torne-se possível, será essencial que o principal instrumento pedagógico utilizado por nós, professores, seja analisado e (re)interpretado de maneira crítica e responsiva, pois, o livro didático é o principal instrumento pedagógico utilizado em sala de aula. Mas, antes de iniciarmos esta análise, na seção a seguir abordaremos as concepções de Leitura e Leitura Crítica (LC) e sua eficácia para análise do material didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

LEITURA E LEITURA CRÍTICA

Esta seção tem como objetivo discorrer acerca do conceito de LC e seu benefício para a educação. No entanto, antes de iniciarmos essa discussão, faz-se necessário abordar a concepção de texto e sua importância no contexto social. Soares (2020) enfatiza que a função da língua na sociedade é sociointerativa, uma vez que é por meio dela que a interação humana é viabilizada como observado na seção anterior.

A autora salienta que essa função da língua concretiza-se através de textos, sejam eles concretizados por meio da fala ou da escrita. Na educação, a compreensão e a produção de textos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, impactando diretamente em seu sucesso social.

Assim, o texto deve ocupar o centro do processo de alfabetização. Destarte, torna-se fundamental entender que a alfabetização vai além da mera habilidade técnica de aprender um “sistema de representação” (Soares, 2020, p. 11). O processo de alfabetização precisa ser contextualizado para incentivar os

indivíduos a participarem efetivamente das práticas sociais sendo capazes de ler a ‘palavramundo’.

Nesta perspectiva, Batista e Gomes (2018, p. 02) enfatizam que no processo de alfabetização “não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles”. Deste modo, a LC é fundamental nesse processo, pois ela vai além da simples decodificação de palavras, mas a adoção de uma postura crítica que o sujeito adota frente a realidade social que está inserido.

Logo, torna-se importante salientar que tais constatações desenvolvidas até aqui, estão atreladas às concepções Freirianas. Freire (1987) enfatiza que um ambiente dialógico e crítico permite que o estudantes não se torne um “analfabeto político”. Esse termo, segundo Freire (1987, p. 74), diz respeito a uma “concepção mágica da realidade” e “ao alfabetizar-se politicamente, tal percepção cede lugar a uma visão objetiva, e deste aprofundamento resulta a tomada de consciência da realidade social”. Sendo assim, o sujeito precisa assumir-se criticamente na realidade em que atua para se tornarem agentes de transformações.

Coradim (2008) afirma que a leitura com o viés crítico está intimamente ligada à preparação do leitor para a vivência social. Essa abordagem busca não apenas a compreensão “literal” do conteúdo lido, mas também a análise das ideias e intenções que estão por trás dele. Assim, a LC envolve a capacidade de analisar e interpretar o conteúdo, questionando o que está escrito e entender o contexto social e cultural do que foi lido.

Neste sentido, a LC estimula os indivíduos a questionar, refletir e avaliar as informações que recebem. Essa leitura identifica possíveis manipulações ou até preconceitos presentes nas mensagens contidas no texto, sejam elas explícitas ou até implícitas. Destarte, ao desenvolver a habilidade de ler criticamente, os leitores se tornam mais conscientes das ideologias subjacentes que podem influenciar suas percepções durante o processo de leitura. Esse processo é, portanto, fundamental para a formação de cidadãos capazes de desafiar as narrativas e concepções hegemônicas ainda presentes em nosso meio social (Carneiro, 2003), incluindo aquelas perpetuadas nas instituições de ensino e no material didático por elas utilizado.

As narrativas hegemônicas desconsideram os saberes qadvindos dos povos não brancos. Essa narrativa, “opera a partir da invisibilidade racial dos grupos não-hegemônicos, fazendo com que a unicidade normativa recaia nos corpos

brancos de todos os gêneros” (Passos *et al.*, 2019, p. 10). Portanto, é essencial que a análise crítica não só as identifique, mas também as conteste promovendo uma compreensão mais inclusiva e representativa da nossa identidade e diversidade cultural.

No entanto, para que essa análise crítica seja efetiva será crucial que a LC esteja profundamente interligada ao contexto tanto histórico, como atual da nossa sociedade. Nesse sentido, Silva (2008, p. 8) argumenta que a sala de aula deve ser um espaço para amplas discussões que “contemplem o contexto macro da sociedade, seus problemas sociais e políticos”.

Desta forma, ao integrar a compreensão das dimensões culturais, históricas e políticas — especialmente no que diz respeito às narrativas segregadoras predominantemente eurocêntricas — os docentes e também discentes, são capazes de situar sua leitura em um panorama mais amplo. Isso viabiliza uma análise crítica e aprofundada do contexto social que estão inseridos.

Por fim, o ato de ensinar deve ser um processo de conscientização para ambas as partes, docente e discente, portanto, dialógico e responsivo. Uma vez que os indivíduos envolvidos neste processo precisam desenvolver a compreensão e o olhar crítico para agirem sobre o mundo em que estão situados. No caso do docente, esse processo se inicia ao ler e selecionar criticamente os conteúdos contidos em seu principal instrumento pedagógico utilizado em sala de aula, o livro didático.

Na seção a seguir examinaremos o material didático de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental II. Especificamente, focaremos na análise da unidade 1, intitulada “Narrando uma história de vida: biografias”. Esta unidade do livro foi adotada no segundo bimestre letivo nas escolas estaduais públicas de Mato Grosso.

DA ANÁLISE PARA A LEITURA CRÍTICA

Nesta seção, analisaremos o livro didático (manual do professor). Esse material foi desenvolvido pela editora Maxiprint que tem como objetivo promover a formação integral de cidadãos capazes de compreender a complexidade do mundo por meio das interações humanas, exemplificando-as constantemente em seu material pedagógico.

A editora busca equilibrar o desenvolvimento das habilidades comportamentais e cognitivas dos estudantes preparando-os tanto racional quanto

emocionalmente em prol da valorização e interação humana. Além disso, o material é projetado para capacitar nós docentes, oferecendo ferramentas e recursos que aprimorem a nossa prática pedagógica por meio de uma abordagem educacional mais eficaz e motivadora⁵. Abaixo está a imagem da capa do livro a ser analisado.

Figura 01 - Capa do Livro Didático



Fonte: acervo pessoal.

A editora Maxiprint, com seu compromisso de promover a formação integral de cidadãos preparados para compreender a complexidade da interação em sociedade, busca alinhar seus materiais com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a BNCC (2017), é essencial que o currículo escolar reflita e valorize a diversidade cultural, étnica e social proporcionando um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os estudantes.

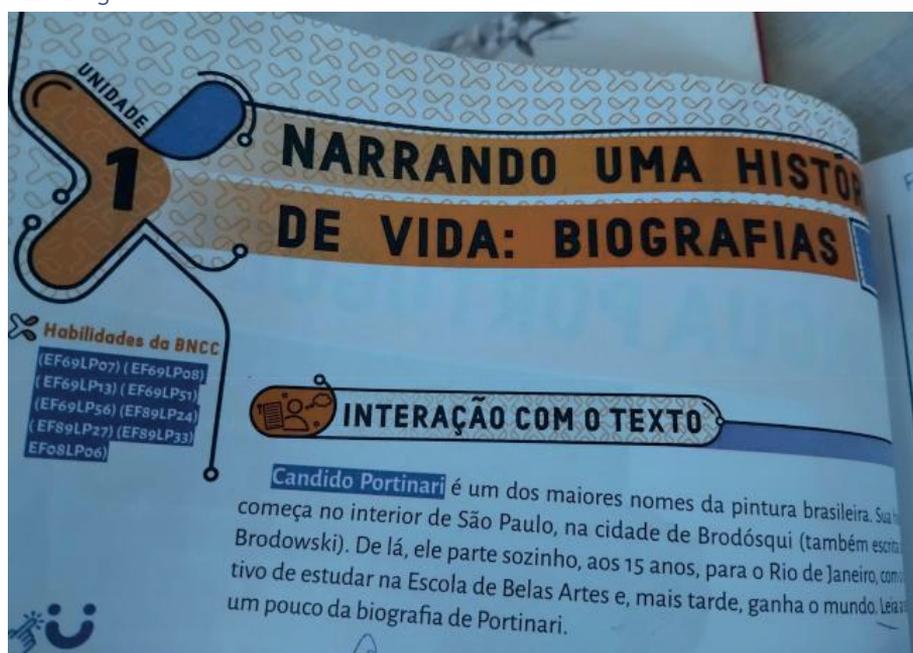
Em um sistema educacional onde as narrativas eurocêntricas ainda predominam, a inclusão de vozes silenciadas pela perspectiva eurocêntrica — principalmente as vozes que emergem de pessoas afrodescendentes e indígenas — são fundamentais para a democratização do conhecimento.

⁵ Esta informação foi retirada do site da própria editora. Disponível em: <https://www.sistemamaxi.com.br>. Acesso em: 14 de Agosto de 2024.

Nesse sentido, é urgente que diversas epistemes entrem em diálogo para promover a emancipação do pensamento predominantemente hegemônico e segregador. Oliveira e Candau (2010, p. 23) salientam que “A questão central do projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento”. Assim, ao promover o diálogo entre diversas vozes sociais, a educação pode se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo, onde múltiplos saberes são valorizados e integrados ao espaço escolar.

Diante desse objetivo, passaremos agora à análise detalhada da primeira unidade do material didático a fim de avaliar se ele atende a esses critérios. A imagem a seguir mostra o conteúdo trabalhado na unidade 1 deste material. A partir desta imagem iremos, primeiramente, analisar a unidade para posteriormente fazer a proposta da LC.

Figura 02 - Biografia



Fonte: acervo pessoal.

No livro, página 02, é proposto aos professores trabalharem a biografia do pintor brasileiro Candido Portinari (1903-1962). Depois do gênero textual biografia, é proposto atividades de interpretação textual. As atividades versam sobre questões de ordem cronológica relacionada a vida do biografado, como também, sobre a opinião do leitor em relação a história de vida de uma persona-

lidade conhecida e se os estudantes têm ou já tiveram o interesse em conhecer a biografia de alguma pessoa famosa.

No material, página 04, ainda é destacado a pintura de Portinari feita em azulejos na Igreja de São Francisco de Assis, construída em 1943 na cidade de Pampulha, Belo Horizonte. Projetada por Oscar Niemeyer (1907-2012), a igreja é famosa por suas curvas que imitam as montanhas de Minas Gerais. Composta por diferentes áreas cobertas por formas arredondadas, a igreja faz parte do Conjunto Arquitetônico da Pampulha. Niemeyer queria desafiar a arquitetura retilínea da época, usando formas curvas em seu projeto⁶.

Adiante, na página 05, o material muda o foco para a diferença entre biografia e autobiografia. O texto autobiográfico também é do pintor Candido Portinari, a autobiografia é intitulada “O menino de Brodósqui”, neste texto o pintor descreve sua infância lembrando as brincadeiras e sensações que tivera, como as manhãs frias durante a colheita de café, o transporte das sacas pelos carros de boi, e a beleza da natureza ao seu redor.

Portinari também fala sobre as flores, os pássaros, e seu conhecimento sobre as árvores e fenômenos naturais, mostrando como tudo isso influenciava sua imaginação e esperança de menino. Em seguida, o livro faz perguntas relacionadas ao texto lido, mantendo a mesma abordagem do texto anterior. E para finalizar esta apresentação dos gêneros textuais — biografia e autobiografia — a apostila propõe trabalhar a criatividade dos estudantes com a criação de sua própria autobiografia e autorretrato.

Para finalizar esta análise da primeira unidade (que é o nosso foco), o material muda de abordagem. Nas páginas 10 a 16, a gramática é o tema principal, com ênfase no uso dos apostos, desenvolvidos por meio da biografia de Oscar Niemeyer. O gênero textual tirinha é utilizado para analisar os vocativos.

A partir da página 17, o material didático retoma o gênero biografia, propondo aos estudantes a elaboração de biografias de personalidades famosas, como a jogadora de futebol Marta, o escritor Machado de Assis, a escritora Carolina Maria de Jesus, entre outros. Por fim, o material aborda biografias de pessoas famosas, como a biografia da ativista Malala, e finaliza a unidade propondo atividades de interpretação textual e gramática, focando nos apostos e vocativos.

⁶ Informação retirada do próprio livro didático.

LEITURA CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

Na seção anterior fizemos a análise dos conteúdos trabalhados no material pedagógico. Agora, faremos a análise crítica dos conteúdos propostos no livro didático. O pintor Portinari é a personalidade central no qual tanto o gênero textual biográfico, como também a autobiografia são trabalhadas por meio de sua história de vida pessoal e profissional.

O famoso pintor brasileiro é conhecido por retratar a realidade social do nosso país. As pessoas pretas e pardas tornam-se figuras centrais de suas obras em uma época em que os artistas da época buscavam retratar o mais fielmente possível, a realidade social. Não só a pintura, mas também a literatura passavam por reformulações tanto artísticas, como ideológicas e políticas na busca de uma arte comprometida com a realidade social brasileira, mesmo que essa arte denuncia-se possíveis mazelas sociais. Nesse sentido, Cadilho (2015, p. 20) destaca que este movimento denominado Modernismo, no ano de 1920 era considerado “por muitos o ponto de referência para a consolidação da identidade nacional, pois traz consigo uma consciência histórica”.

Apesar do movimento modernista ter se iniciado no ano de 1920 como mencionado acima, é somente nas décadas seguintes — 1930 e 1945 — que o movimento se consolida. Assim, segundo Cadilho (2015, p. 14), Portinari e outros artistas brasileiros ajudaram a “construir um retrato moderno do país, através de uma arte de uma identidade social, levando em consideração as particularidades de um povo no contexto de uma arte engajada e socialmente comprometida”.

A arte passa então a ser vista não somente para mostrar o que é belo, passando a ser uma interpretação do artista sobre a realidade social, seja para afirmar essa realidade ou para criticá-la. Assim, a arte ganha contornos reais, tornando-se não somente uma arte de contemplação, mas de denúncia se distanciando de fantasias e ilusões (Chauí, 2002).

Em contrapartida a essas constatações, pesar de a obra de Portinari desafiar a “elite” intelectual da época ao afirmar o negro como identidade nacional brasileira, as representações dessas pessoas ainda estavam raizadas na ideologia racista eurocentrica. Como destaca Cadilho (2015, p. 75), “a escolha da figura ideológica do negro, provavelmente, está ligada à situação histórica dos negros e mulatos alforriados que, após a abolição da escravidão, não foram absorvidos pelo mercado de trabalho [...].”

Deste modo, os negros enfrentaram condições de trabalho degradantes, muitas vezes sem receber salário e trabalhando apenas para sobreviver sem condições de vida digna. Enquanto, “os imigrantes europeus, principalmente da Itália e da Alemanha, num primeiro momento, ocupavam postos na indústria incipiente e nas indústrias, principalmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro” (Cadilho, 2015, p. 75).

Nesse contexto, ao trabalhar com a biografia de Portinari e apresentar suas obras aos estudantes, o docente precisa evidenciar esses aspectos críticos. Embora o pintor buscasse representar a identidade nacional brasileira por meio da figura das pessoas pretas e pardas, suas obras revelam que, mesmo após a abolição da escravidão em 1888, seus efeitos continuavam e continuam até os dias atuais (Carneiro, 2003). Essas consequências são visíveis nas condições de vida retratadas nas pinturas de Portinari que expõem as desigualdades sociais e raciais ainda presentes no Brasil pós-abolicionista.

Por conseguinte, o professor(a) deve adotar uma postura crítica em relação aos conteúdos contidos neste material pedagógico. Como bem afirma a autora Ferreira (2011), os docentes têm a oportunidade de utilizar o material didático como uma ferramenta poderosa para a (re)afirmação da identidade social dos alunos em vez de limitarem seu uso como um instrumento que perpetua estereótipos. Isso implica que, ao invés de apenas reproduzir passivamente os conteúdos do livro, os professores podem e devem adotar uma postura crítica e reflexiva questionando as representações presentes no material e incentivando os estudantes a fazerem o mesmo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Ferreira (2011, p. 118) destaca que o docente deve atuar como um “mediador entre o aluno e o material didático, tornando possível uma reflexão crítica e desenvolvendo um posicionamento próprio do aluno.” No entanto, para desempenhar esse papel, o professor precisa estar preparado e consciente dos conceitos de cultura e diversidade cultural, relacionando-os à realidade social dos estudantes e/ao conteúdo da disciplina que leciona.

Para isto, este profissional precisa de formações contínuas que abordem os conceitos descritos no parágrafo acima. Sendo assim, torna-se fundamental formar professores que sejam reflexivos e atentos às culturas que são historicamente excluídas e silenciadas. Para isso, é fundamental implementar estratégias pedagógicas que promovam uma formação docente comprometida em com-

bater desigualdades historicamente perpetuadas em vários ambientes sociais, incluindo o escolar.

Portanto, é essencial enfatizar que a atuação do professor em sala de aula vai além de apenas mediar/explicar os conteúdos contidos no livro didático. O verdadeiro desafio docente é criar um ambiente educacional que promova o pensamento crítico e a valorização das múltiplas vozes sociais. Isso exige que o docente esteja devidamente preparado para lidar com as complexidades que envolvem as diferentes realidades culturais e sociais dos alunos.

A autora Ferreira (2011) destaca a importância da qualificação dos docentes, ressaltando que essa formação é fundamental para capacitá-los a orientar os jovens rumo a um futuro melhor, livre de preconceitos e discriminação. Nesse contexto, a formação continuada se torna um elemento essencial, preparando os educadores para adotar práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do livro didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental, revela importantes aspectos que o professor precisa analisar e (re)interpretar com consciência responsiva e crítica. Deste modo, ao trabalhar a biografia do pintor Portinari, é importante destacar tanto a relevância de sua obra na representação da realidade social brasileira da época, como também, da necessidade de um olhar crítico que desafie as narrativas hegemônicas predominantes em nosso meio social.

Sendo assim, a abordagem da LC no material didático é fundamental para desenvolver a capacidade de análise e reflexão crítica dos estudantes, bem como dos professores. A proposta de interpretar a biografia e discutir o contexto social e histórico relacionado a vida do pintor, se alinha à concepção Freireana (1987) de que a educação deve ser um espaço de conscientização dialógica e crítica para que os estudantes não apenas absorvam informações, mas desenvolvam um entendimento mais profundo das questões sociais, incentivando-os a se tornarem agentes ativos na transformação de sua própria realidade social.

A prática docente, fundamentada na perspectiva do ato responsivo de Bakhtin (2003), propõe que o ensino deve ser um espaço de trocas interdiscursivas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A responsividade dos professores em relação às experiências e vivências dos

alunos, torna-se essencial para fomentar um ambiente educacional inclusivo e respeitoso para todos, e assim, propício a adoção de uma postura decolonial. No entanto, não podemos falar de decolonialidade sem antes destacar a presença de colonialidades perpetuadas até os dias atuais.

Segundo Mignolo (2007), a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, representando uma estrutura de dominação e controle que persiste mesmo após o “fim” do colonialismo. Essa lógica de poder vai além da simples dominação territorial, manifestando-se nas dimensões do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005). Na modernidade, a colonialidade impregna as estruturas mais profundas da sociedade, perpetuando estereótipos que marginalizam e subalternizam os “outros”. Assim, a adoção de uma postura crítica e decolonial, busca desafiar e desconstruir essas opressões, promovendo uma nova forma de pensar e agir que valorize a pluralidade de saberes e existências outras.

Assim, ao trabalhar com a biografia de Portinari e analisar suas obras por meio da LC, os educadores têm a responsabilidade de valorizar a voz, a diversidade e a cultura étnica dos discentes. Por conseguinte, ao estimular os estudantes a questionar e analisar o conteúdo do material didático, a leitura com o viés crítico se transforma em uma poderosa ferramenta pedagógica para desconstruir preconceitos e desafiar representações hegemônicas ainda presentes no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a incorporação das concepções de Bakhtin (2003) na prática educativa, aliada à Leitura Crítica (LC), é fundamental para a promoção de uma postura crítica e decolonial em sala de aula. A LC possibilita aos estudantes desenvolverem habilidades de análise e reflexão, permitindo-lhes questionar e reinterpretar os conteúdos do material didático.

Ao valorizar a dialogicidade e a responsividade nas interações entre alunos e professores, essa abordagem não só desconstrói estereótipos, mas também enriquece a compreensão das diversas identidades sociais presentes no ambiente escolar. Assim, os educadores tornam-se facilitadores de um espaço inclusivo, dando aos alunos a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e agentes de mudança engajando-se ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A relevância da formação continuada se destaca como um elemento essencial nesse processo, pois prepara os docentes a refletirem sobre suas práticas e a se atualizarem em relação às questões de diversidade cultural e identidade social. Essa formação permite que os educadores não apenas implementem as concepções de Bakhtin (2003) e as estratégias da LC, mas também desenvolvam consciência crítica permeando todas as suas ações pedagógicas.

Por fim, é fundamental que novas pesquisas sejam realizadas para aprofundar o diálogo sobre a intersecção entre a pedagogia decolonial e a Leitura Crítica, bem como para explorar suas aplicações em diferentes contextos educacionais e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, como foi o foco deste artigo. Essa continuidade na investigação permitirá uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas que podem promover a inclusão e a equidade em diferentes disciplinas lecionadas em sala de aula, além de contribuir para o avanço do campo da educação crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/base-nacional-comum-curricula-r-bncc>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CADILHO, Carine da Costa. O negro e o mestiço na pintura de Candido Portinari da década de 1930. 2015. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) — Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2015.

CORADIM, J. N. Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades? 2008. 132 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CARNEIRO, Sueli. “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

FERREIRA, Aparecida de Jesus & Ferreira, SUSANA Aparecida. 2011. Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. *RevLet Revista Virtual de Letras*, v. 3, p. 114-129, ago/dez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação e Revistas*, Belo Horizonte, v. 26, pág. 15-40, abril, 2010.

OLIVEIRA, M. F. de. *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração*. Catalão GO: UFG, 2011. 72.

PARIS, Larissa Giacometti; PINA, Maria Cristina. *Séries finais 8º anos: língua portuguesa*. 1ª edição. São Paulo: Somos Sistema de Ensino, 2023.

PASSOS, Ana Helena Ithamar; PUCCINELLI, Bruno; ROSA, Waldemir. As narrativas hegemônicas como normativas excludentes: raça, gênero e sexualidade. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, n. 8, p. 07-22, jul. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SILVA, Adilson Freitas da. *A formação acadêmica do professor de língua portuguesa: uma análise das dificuldades enfrentadas ao ingressar no mercado de trabalho*. Trabalho de conclusão de curso (TCC) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2023.

SOARES, Magda Becker. *Alfalettrar. Toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.