

NAS CONFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: letramento crítico decolonial, linguagens e ensino

AT THE CONFLUENCES OF EDUCATION: decolonial critical literacy, languages, and teaching

EN LAS CONFLUENCIAS DE LA EDUCACIÓN: letramiento crítico decolonial, lenguajes y enseñanza

 Kelly de Melo Nogueira Loureiro¹1. Doutoranda em Estudos de Linguagens (UFMS). pesquisadorakellydemelo@gmail.com

ABSTRACT: This article examines the confluence between critical literacies and decolonial perspectives as a foundation for transformative pedagogical practice in Portuguese language education. Drawing on the concept of confluence (Santos, 2021, 2023), it proposes decolonial critical literacy as an approach that articulates the deconstruction of hegemonic discourses (Janks, 2018) with the valorization of marginalized epistemologies (Mignolo, 2003). The analysis focuses on a pedagogical experience with Carolina Maria de Jesus' *Quarto de Despejo* in a public school, demonstrating how this perspective can foster both critical reading of reality and recognition of subalternized knowledges. The results highlight the need for teacher education capable of implementing practices that embrace epistemic plurality. We conclude that language education may constitute a space for cognitive insurgency and confluence of knowledges.

Keywords: Confluences; Cognitive insurgencies; Basic Education; Decolonial critical literacy

RESUMO: Este artigo analisa a confluência entre letramentos críticos e a perspectiva decolonial como fundamento para uma prática pedagógica transformadora no ensino de Língua Portuguesa. A partir do conceito de confluência (Santos 2023), propõe-se o letramento crítico decolonial como abordagem que articula a desconstrução de discursos hegemônicos (Janks, 2018) com a valorização de epistemologias marginalizadas (Mignolo, 2003). A análise centra-se numa experiência pedagógica com a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, em escola pública, demonstrando como essa perspectiva pode fomentar tanto a leitura crítica da realidade quanto o reconhecimento de saberes subalternizados. Os resultados destacam a necessidade de formação docente capaz de implementar práticas que acolham a pluralidade epistêmica. Conclui-se que o ensino de línguas pode se constituir como espaço de insurgência cognitiva e confluência de saberes.

Palavras-chave: Confluências; Insurgências cognitivas; Educação Básica; Letramento crítico decolonial.

RESUMEN: Este artículo analiza la confluencia entre los alfabetismos críticos y la perspectiva decolonial como fundamento para una práctica pedagógica transformadora en la enseñanza del Portugués. A partir del concepto de confluencia (Santos, 2021, 2023), se propone el alfabetismo crítico decolonial como enfoque que articula la deconstrucción de discursos hegemónicos (Janks, 2018) con la valorización de epistemologías marginadas (Mignolo, 2003). El análisis se centra en una experiencia pedagógica con la obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus, en una escuela pública, demostrando cómo esta perspectiva puede fomentar tanto la lectura crítica de la realidad como el reconocimiento de saberes subalternizados. Los resultados destacan la necesidad de una formación docente capaz de implementar prácticas que acojan la pluralidad epistémica. Se concluye que la enseñanza de lenguas puede constituirse como espacio de insurgencia cognitiva y confluencia de saberes.

Palabras-clave: Confluencias; Insurgencias cognitivas; Educación Básica; Letramiento crítico decolonial.

Recebido em: 13/07/2025

Aprovado em: 27/09/2025



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Confluências iniciais

A educação, especialmente a Educação Básica pública comprometida com a formação cidadã de qualidade, constrói-se a partir de parcerias, trocas e trabalho colaborativo. Compreendê-la como prática situada e insurgente exige deslocamentos epistemológicos que demandam formação constante e leitura como preparação para a formação de leitores. Nas palavras de Antônio Bispo dos Santos (2023), as confluências emergem do diálogo entre saberes distintos e do encontro de correntes que preservam suas singularidades ao se entrelaçarem. Essa concepção, ancorada em conhecimentos quilombolas, oferece uma alternativa ao modelo hegemônico de produção do saber: um paradigma que não hierarquiza epistemologias, mas acolhe suas diferenças, promovendo trocas recíprocas e transformadoras.

É nesse espírito que este artigo se situa: na intersecção entre os letramentos críticos, a perspectiva decolonial e o que aqui se propõe como letramento crítico decolonial uma praxiologia para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Essa abordagem busca tensionar práticas escolarizadas ainda arraigadas em paradigmas eurocêtricos, propondo, em seu lugar, caminhos que valorizem a pluralidade cultural e a formação de sujeitos críticos, reflexivos e engajados em transformar o mundo em que vivemos em um espaço para o respeito, a paz, a sustentabilidade e valorização das diversidades.

Inspirada pela pedagogia freireana, esta reflexão entende o ensino como ato político e ético, no qual a linguagem é instrumento de leitura e reescrita do mundo. Assim, a sala de aula transforma-se em espaço de travessia e potência, onde a escuta de saberes historicamente marginalizados pode contribuir para uma educação comprometida com a justiça social.

Bases teóricas: o entrelaçamento

As bases teóricas que fundamentam nossa prática docente exercem influência determinante sobre o desenvolvimento das aulas na Educação Básica. Neste contexto, proponho uma reflexão sistemática sobre a convergência entre os letramentos críticos, a decolonialidade e sua síntese no letramento crítico decolonial, partindo do pressuposto de que o domínio dessas perspectivas teóricas, com seus constructos conceituais e modos particulares de leitura, experiência e performance no mundo, fornece os alicerces necessários para práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a formação de leitores críticos, tanto no espaço físico quanto virtual¹ da sala de aula.

Neste marco teórico, a compreensão dos letramentos críticos revela-se essencial. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.142) definem que seu objetivo primordial é "contribuir para que os alunos compreendam como os sentidos são construídos no mundo, a partir dos valores e ações das pessoas", superando uma visão instrumental da aprendizagem. Na disciplina de Língua Portuguesa, essa abordagem se materializa ao: fomentar a reflexão crítica sobre posicionamentos frente a questões cotidianas; desvendar as razões subjacentes a escolhas e ações em contextos diversos; e instrumentalizar a identificação de lacunas e necessidades sociais. Dessa forma, transcende-se a mera decodificação textual para alcançar uma leitura crítica da realidade.

¹ Faço menção ao espaço virtual de uma sala de aula, pois, no estado de Mato Grosso do Sul, há oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade a distância, que contempla as etapas do Ensino Fundamental e Médio em diversos polos. De modo semelhante, no contexto brasileiro mais amplo, a educação a distância também está presente em regiões remotas. Ademais, na atual conjuntura, a sala de aula não se limita a ambientes físicos, tendo em vista a ampliação dos espaços de aprendizagem mediados por tecnologias digitais, que reconfiguram as práticas educativas e os modos de interação.

Essa abordagem dos letramentos críticos ultrapassa os muros da escola, ainda que o espaço escolar permaneça como seu locus privilegiado de sistematização. Sua implementação se evidencia tanto na análise crítica de textos e discursos sociais quanto na reflexão sobre estruturas políticas e econômicas, demonstrando sua relevância nas múltiplas esferas da vida em sociedade. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.142) aprofundam essa noção ao descrever a pessoa criticamente letrada como aquela que "identifica tópicos relevantes, permeados por relações de poder, analisa e documenta evidências, considera pontos de vista alternativos" e, fundamentalmente, avança para a proposição e implementação de soluções. Desse modo, configura-se como uma competência integral que conjuga pensamento analítico e engajamento transformador.

Desenvolvendo essa perspectiva, Hilary Janks (2018) enfatiza a atualidade do letramento crítico ao situá-lo na dialética entre dominação e acesso, diversidade e design. Em sua concepção, tal abordagem transcende a função denunciatória para constituir um processo tríplice de: resistência aos discursos hegemônicos; reposicionamento crítico do sujeito; e reconstrução ativa de significados. Essa tríade opera a partir do reconhecimento de que as práticas linguísticas são, por natureza, territórios de disputa de poder. Em um contexto marcado pela aparente democratização dos meios de produção simbólica em que "discursos poderosos continuam a nos falar e a falar através de nós" (JANKS, 2018, p.15), a autora reafirma a urgência do letramento crítico como ferramenta indispensável para a formação cidadã na era digital.

Numa época em que a produção de significado está sendo democratizada pela Web 2.0, sites de redes sociais e conectividade portátil, discursos poderosos continuam a nos falar e a falar através de nós. Muitas vezes, somos agentes inconscientes de sua distribuição. Ao mesmo tempo, esses novos meios de comunicação têm sido usados para disseminar discursos contrários, para mobilizar oposição, questionar e desestabilizar o poder. Este é o contexto dentro do qual precisamos considerar o papel do letramento crítico na educação (Janks, 2018, p. 15).

A reflexão de Janks (2018) adquire particular urgência no atual panorama educacional, caracterizado pela coexistência paradoxal de uma explosão informacional sem precedentes e uma crise de legitimidade dos discursos. Nesse ambiente, onde as plataformas digitais tanto reproduzem estruturas hegemônicas quanto potencializam contra-narrativas marginalizadas, o letramento crítico se revela duplamente fundamental: como lente analítica para desconstruir os fluxos discursivos dominantes e como ferramenta de ação para a produção de significados alternativos. Mais que uma habilidade cognitiva, transforma-se em competência sociopolítica essencial para a navegação crítica nesse ecossistema semiótico hipercomplexo.

Esta contribuição teórica atinge maior profundidade quando em diálogo com a perspectiva decolonial, que desvela a colonialidade enquanto matriz estruturante de hierarquias de raça, saber e linguagem (Quijano, 2005; Mignolo, 2003). Se o letramento crítico fornece os instrumentos para desnaturalizar os discursos hegemônicos, a decolonialidade radicaliza esta abordagem por meio da desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), ato político-pedagógico de ruptura com os cânones ocidentais que continuam a organizar os sistemas de conhecimento, desde os currículos até os critérios avaliativos. Essa articulação revela-se potente ao demonstrar como as desigualdades discursivas estão enraizadas em assimetrias epistêmicas históricas.

Distinguindo-se da descolonização enquanto processo político-histórico, a decolonialidade propõe a desvinculação radical da Matriz Colonial de Poder (Mignolo, 2019), sistema que impõe lógicas ocidentais como universais na organização da vida social.

Essa desvinculação opera por meio de dois eixos complementares: a desobediência epistêmica, enquanto ruptura consciente com os cânones acadêmicos colonizadores; e a re-existência, como processo de reconstrução de identidades e saberes subalternizados. Conforme Mignolo (2019), tal abordagem se fundamenta na pluriversalidade, reconhecimento e valorização de epistemologias diversas (indígenas, afrodiaspóricas, fronteiriças, feministas não brancas) em relações de diálogo simétrico, superando sua condição periférica no marco do pensamento ocidental.

Nesse sentido Queiroz (2020) argumenta que:

A opção decolonial é também a produção de lógicas epistemológicas que respondam às necessidades dos sujeitos, é produção de teorias próprias (que signifiquem para as comunidades) e não a recepção ou adaptação de teorias a contextos locais. Pensar decolonialmente é insurgir contra os paradigmas eurocêntricos ou posicionar-se contra as epistemologias que se enunciem ontológicos (naturais, atemporais, imperiais e universais) (Queiroz, 2020, p. 67)

A contribuição de Queiroz (2020) ilumina o caráter propositivo da perspectiva decolonial, que transcende a adaptação de teorias hegemônicas para afirmar-se como produção autônoma de epistemologias vinculadas às necessidades comunitárias. Essa postura teórica encontra ressonância imediata no campo educacional, onde o letramento crítico decolonial se constitui não como justaposição mecânica de conceitos, mas como síntese dialética entre: a desconstrução dos discursos de poder, herança dos letramentos críticos; e a afirmação de saberes subalternizados, núcleo do projeto decolonial.

Nessa convergência, o letramento crítico decolonial emerge como prática pedagógica que opera simultaneamente em três dimensões: a desnaturalização sistemática dos discursos hegemônicos; a ruptura consciente com os cânones ocidentais por meio da desobediência epistêmica; e a reconstrução de práticas linguísticas fundamentadas em epistemologias historicamente marginalizadas. Tal abordagem transforma o espaço educativo, convertendo a sala de aula em território de insurgência cognitiva em que os educandos são instigados não só a decodificar criticamente o mundo, mas a ressignificá-lo a partir de referenciais epistemológicos plurais.

Meniconi e Ifa (2024) abordam o conceito por meio de uma provocação: "E, então, o que seria o letramento crítico decolonial? Refere-se à união de duas perspectivas teóricas das Ciências Humanas que usamos em defesa de uma educação menos preconceituosa, mais humana, justa e igualitária" (Meniconi e Ifa, 2024, p.142). Esta interrogação inicial mostra o potencial transformador da abordagem, que vai além da simples combinação teórica para constituir-se em marco epistemológico renovado.

O letramento crítico decolonial consolida-se precisamente na intersecção dialógica entre essas duas perspectivas. Enquanto o letramento crítico desvela as estruturas de poder imbricadas nas práticas linguísticas, a decolonialidade problematiza os próprios alicerces que legitimam determinados saberes em detrimento de outros. Mais que uma metodologia com passos preestabelecidos, configura-se como postura ético-política permanente, que reconhece o ato educativo em sua dimensão inevitavelmente intervencionista, tanto no campo do conhecimento quanto nas estruturas sociais mais amplas.

A reflexão de Meniconi e Ifa (2024) sobre o letramento crítico decolonial nos conduz a uma compreensão mais substantiva dessa convergência/confluência teórica. Ao formularem sua questão definicional, os autores delimitam contornos conceituais e desvelam o caráter transformador dessa articulação/entrelaçamento. A síntese entre letramento crítico e perspectiva decolonial produz uma reorientação dos fundamentos epistêmicos que embasam as práticas educacionais na contemporaneidade.

O letramento crítico decolonial configura-se, nesta perspectiva analítica, como uma abordagem teórico-metodológica que articula três dimensões complementares: a desconstrução dos mecanismos de produção e reprodução discursiva hegemônica; o questionamento das estruturas epistemológicas que estabelecem hierarquias de saber; e a reconstrução de práticas educativas fundamentadas em referenciais plurais. Nessa direção, surge um letramento crítico decolonial que supera a concepção instrumental do ensino de línguas, afirmando-se como projeto pedagógico comprometido com a valorização de epistemologias historicamente marginalizadas o que é relevante para a educação contemporânea ao considerarmos os desafios trazidos pela crescente diversidade cultural em contextos educacionais e a urgência de práticas pedagógicas genuinamente inclusivas. Neste cenário, o letramento crítico decolonial apresenta-se como arcabouço teórico consistente para reavaliar não somente os conteúdos programáticos, mas principalmente as relações pedagógicas e os próprios fins da educação linguística em nossa época.

A materialização deste paradigma demanda uma revisão estrutural dos alicerces que organizam o trabalho pedagógico institucional, a revisão do que é imposto ao ensino e suas burocracias. Requer a problematização dos currículos, dos recursos didáticos, dos modelos avaliativos e, fundamentalmente, dos pressupostos epistemológicos que orientam a prática docente. Mais que ajustes metodológicos, pressupõe uma reinvenção substantiva dos modos de conceber e operacionalizar o ensino de línguas no contexto atual.

Essa transformação transcende a esfera teórica, exigindo um compromisso prático com a elaboração de alternativas pedagógicas alinhadas aos princípios do letramento crítico decolonial. Tal projeto implica: a valorização sistemática de saberes subalternizados; o reconhecimento efetivo da diversidade epistêmica; e o desenvolvimento de abordagens que formem os educandos a confrontar criticamente os discursos dominantes enquanto se afirmam como agentes produtores de conhecimento legítimo.

Confluências na educação: linguagens e ensino

Atualmente, a Educação Básica pública brasileira estrutura-se a partir de documentos normativos que buscam padronizar o que deve ser ensinado por meio de um sistema de competências e habilidades a serem desenvolvidas progressivamente ao longo de cada ciclo de aprendizagem. Esses marcos regulatórios, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecem os conteúdos mínimos obrigatórios (objetos de conhecimento) e preconizam metodologias de ensino que privilegiam a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Na área de Linguagens, essa orientação se materializa em competências gerais que, pelo menos em sua formulação teórica, revelam uma preocupação com a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados por meio do trabalho com a linguagem em suas múltiplas modalidades.

A BNCC propõe para o componente de Linguagens no Ensino Fundamental um conjunto de cinco competências gerais que deveriam permear toda a prática pedagógica nesta etapa de ensino. Essas competências incluem desde a compreensão e uso crítico das linguagens em suas diferentes formas - verbal, visual, corporal e digital, até o desenvolvimento de uma postura ética e empática diante da diversidade cultural expressa por meio das práticas linguísticas. Em tese, esse arcabouço teórico aproxima-se dos princípios do letramento crítico decolonial ao reconhecer a linguagem como instrumento de poder e ao enfatizar a necessidade de se trabalhar com textos que permitam aos estudantes posicionarem-se criticamente frente às desigualdades sociais. No entanto, essa aparente sintonia entre o documento oficial

e as perspectivas críticas e decoloniais esbarra em contradições quando confrontada com a realidade das salas de aula brasileiras.

A valorização da diversidade linguística proposta pelo documento convive paradoxalmente com sistemas de avaliação que continuam privilegiando a norma-padrão em detrimento de outras variedades linguísticas. Da mesma forma, o potencial crítico das habilidades relacionadas à análise discursiva frequentemente esbarra em currículos engessados e planos anuais de ensino que organizam habilidades e competências complementares em bimestres fragmentados e na falta de formação docente para trabalhar com temas considerados controversos e polêmicos. Essas contradições expõem os limites de um modelo que, apesar de incorporar discursivamente elementos progressistas, mantém intactas as estruturas colonialistas que historicamente organizam o sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire oferece lentes importantes para problematizar a implementação da BNCC e os currículos de redes escolares que ela embasa. O educador pernambucano e patrono da educação brasileira² já alertava que a simples decodificação de palavras não constitui verdadeira leitura do mundo, é preciso compreender as relações de poder que permeiam todo ato linguístico. Essa perspectiva freireana encontra ressonância em algumas habilidades específicas da Base, como aquelas que propõem a análise de intencionalidades discursivas ou o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas. No entanto, para que essas potencialidades não se reduzam a um letramento crítico superficial, é necessário ir além da mera aplicação técnica do documento, descolonizando sua interpretação e implementação. Isso implica questionar a hierarquia de gêneros textuais que ainda privilegia o cânone eurocêntrico, problematizar a suposta neutralidade das próprias competências estabelecidas e vincular explicitamente o trabalho com a linguagem às lutas por justiça social.

A efetivação de um letramento crítico decolonial no âmbito da BNCC exige, portanto, mais do que a simples execução das habilidades prescritas, demanda uma releitura do documento a partir de epistemologias marginalizadas. Isso significa trazer para o centro do trabalho pedagógico manifestações culturais e linguísticas tradicionalmente excluídas dos currículos escolares, como a literatura periférica, as narrativas indígenas e afro-brasileiras, ou mesmo produções contemporâneas como o hip-hop e os memes políticos. Significa também reconhecer que a própria organização por competências e habilidades, apesar de seu potencial democratizante, pode reproduzir lógicas colonialistas quando desvinculada de um projeto político-pedagógico mais amplo. Nesse sentido, o desafio que se coloca para educadores comprometidos com uma perspectiva verdadeiramente crítica e decolonial é o de ressignificar a BNCC e os currículos educacionais a partir das urgências e realidades dos sujeitos concretos que habitam as escolas públicas brasileiras, transformando o documento oficial em ferramenta de insurgência e não de reprodução das desigualdades.

As confluências entre teoria e prática no campo da educação, especialmente no que diz respeito ao ensino de linguagens, devem ser constantemente alimentadas por pesquisas que documentem e analisem as vivências reais da Educação Básica. Esses estudos são fulcrais para socializar, no meio acadêmico, tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na tentativa de implementar os arcabouços teóricos discutidos nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Muitas vezes, há um abismo entre o que se

² O reconhecimento oficial de Paulo Freire como patrono da educação brasileira ocorreu por meio da Lei nº 12.612, promulgada em 13 de abril de 2012. Essa legislação homenageia sua expressiva contribuição ao campo educacional, tanto no Brasil quanto internacionalmente, destacando sua proposta pedagógica crítica e libertadora, que busca formar indivíduos conscientes, participativos e capazes de intervir na transformação da sociedade.

estuda na graduação, na pós-graduação e nas formações pedagógicas com suas ricas discussões sobre letramento crítico, decolonialidade e ensino emancipador e o que de fato ocorre nas salas de aula, condicionadas por documentos oficiais que, embora “bem-intencionados”, nem sempre consideram as complexidades e diversidade das comunidades escolares.

É preciso valorizar e fomentar pesquisas que tragam à tona as experiências concretas de professores e estudantes, pois são elas que revelam as tensões entre o idealizado nos documentos normativos e o possível no cotidiano escolar. Enquanto a academia discute conceitos como dialogicidade, autonomia e crítica, muitos educadores se veem pressionados por sistemas de avaliação padronizados, busca por índices em avaliações internas, currículos engessados e falta de recursos materiais, humanos e formativos. Essa distância entre o teórico e o prático não significa, contudo, que devemos dissociar um do outro, pelo contrário, as confluências só se tornam significativas quando a teoria é tensionada pela realidade e vice-versa.

Nesse sentido, pesquisas que investiguem como os professores reinterpretem, adaptam e até subvertem as diretrizes oficiais em suas práticas pedagógicas são essenciais para que as discussões sobre educação, linguagens e ensino não se limitem a discursos abstratos, mas reflitam as verdadeiras possibilidades e limitações do contexto educacional brasileiro. Esses estudos podem mostrar, por exemplo, como um docente trabalha o letramento crítico em uma turma com altos índices de evasão, indisciplina, violência e demais adversidades ou como a decolonialidade é aplicada em escolas onde o material didático ainda é majoritariamente eurocêntrico.

A valorização dessas pesquisas empíricas fortalece o diálogo entre universidade e escola básica, permitindo que as teorias sejam constantemente revisitadas e reformuladas a partir das necessidades reais da educação pública. Assim, as confluências entre linguagens e ensino poderão se consolidar não como meras abstrações acadêmicas, mas como caminhos viáveis e transformadores para uma educação verdadeiramente crítica e inclusiva.

Confluências de uma docente de Língua Portuguesa na Educação Básica Pública

As reflexões anteriores evidenciam a tensão constitutiva entre as potencialidades teóricas do letramento crítico decolonial e os limites estruturais impostos pelo legado colonialista na educação brasileira, materializados tanto nos documentos oficiais, como a BNCC, quanto nas condições materiais das escolas públicas. Neste tópico, socializo experiências como docente de Língua Portuguesa, partindo do pressuposto de que, como afirma Rajagopalan (2003, p.87), "O verdadeiro espírito crítico exige que nada escape à reflexão, inclusive nossas próprias certezas." incluindo-se aqui a necessária autoanálise da prática pedagógica frente a esses desafios estruturais. Os dados apresentados emergem de vivências em sala de aula com uma turma do sexto ano do ensino fundamental em uma escola municipal da periferia de Campo Grande (MS), abarcando não apenas ações didáticas e as complexas relações pedagógicas e inquietações epistemológicas que permeiam o processo de ensino numa perspectiva crítica.

Este exercício reflexivo se constrói em meio a um paradoxo histórico: se por um lado a escola contemporânea é convocada a formar cidadãos críticos, por outro enfrenta um ambiente social crescentemente hostil a práticas pedagógicas que problematizem estruturas de poder. Como observam Jucá e Mattos (2023), houve um tempo em que "a escola era uma instituição respeitada pela família e pela sociedade por seu objetivo de formação do educando para a vida futura" (p. 258). Na atual conjuntura, contudo, esse pacto social parece rompido, substituído por uma desconfiança generalizada em relação ao

papel formador da instituição escolar, especialmente quando este implica o desenvolvimento do pensamento crítico. Tal cenário coloca a docência em um lugar de permanente tensão: como promover leituras de mundo insurgentes quando a própria possibilidade de fazê-lo é cotidianamente questionada por setores que vêm na educação crítica uma ameaça à ordem estabelecida?

Nesse contexto, a sequência didática aqui analisada, desenvolvida ao longo de oito horas-aula (equivalente a duas semanas no calendário dessa turma de sexto ano, que tem quatro aulas semanais de Língua Portuguesa) assumiu como eixo temático a condição da mulher na sociedade brasileira, tomando como ponto de partida a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. A escolha por essa autora não se limitou a critérios de representatividade ou inclusão curricular, partiu do reconhecimento de que sua escrita oferece uma dupla potência pedagógica: enquanto documento histórico que desvela as estruturas de desigualdade social, e como performance linguística que subverte as hierarquias do cânone literário. Ao trabalhar com os diários de Carolina, buscava-se apresentar aos alunos uma voz marginalizada e criar condições para que refletissem criticamente sobre como as mesmas estruturas de exclusão descritas nos anos 1960 continuam a operar em suas/nossas próprias realidades.

O planejamento pedagógico partiu do poema "A Rosa"³ como texto introdutório, estratégia que visava estabelecer um diálogo entre a dimensão estética da obra de Carolina e sua condição material de produção. Essa opção metodológica revela uma aposta pedagógica específica: a de que a entrada no universo da autora pela via poética poderia despertar nos estudantes o reconhecimento das desigualdades sociais, e a compreensão de como a linguagem literária pode se constituir em instrumento de resistência e ressignificação da realidade. Como mostra Monte Mór (2019), o letramento crítico exige justamente essa dupla movimentação: a desnaturalização dos discursos hegemônicos e a valorização de epistemologias subalternizadas como formas legítimas de conhecimento e ação no mundo.

A implementação dessa proposta, contudo, não se deu sem tensões e questionamentos. Se por um lado a obra de Carolina Maria de Jesus oferece um rico material para discussões sobre gênero, desigualdade social, classe e raça, por outro sua abordagem em sala de aula exigiu um preparo que fosse além do domínio conteudístico. Para ministrar essas aulas foi necessário um profundo conhecimento de contexto histórico, familiaridade com as teorias decoloniais e, sobretudo, a coragem pedagógica para mediar debates que podem evocar experiências dolorosas, pois sabemos pouco das realidades análogas às descritas no livro que podem ou não serem as mesmas ou análogas às dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, às vezes não por nossas realidades, mas por realidades vividas por nossos ancestrais. Essa complexidade revela um dos paradoxos centrais do letramento crítico decolonial na educação básica: quanto mais a proposta pedagógica se aproxima das realidades marginalizadas dos sujeitos, maiores são os desafios de mediação, exigindo do professor não apenas competência técnica, mas também sensibilidade política e emocional.

A experiência aqui relatada sugere que o trabalho com *Quarto de Despejo* em contextos periféricos não pode se limitar a uma abordagem puramente literária ou linguística. Quando alunos questionam "por que ela escreve errado?" ou quando perguntamos: "Vocês perceberam que ela não escreve na norma padrão?", estamos colocando em xeque justamente as hierarquias linguísticas que o letramento crítico decolonial busca desconstruir. A resposta a essas perguntas, ou melhor, a transformação delas em problema

³ O poema "A Rosa" de Carolina Maria de Jesus está disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/carolina-maria-de-jesus-a-rosa/?print=print>

pedagógico, exige que, enquanto docentes, mobilizemos conhecimentos que vão desde a sociolinguística até a história social do Brasil, demonstrando como a chamada "norma culta" está inextricavelmente ligada a projetos de poder. Nesse sentido, a obra de Carolina Maria de Jesus pode ser compreendida como um dispositivo pedagógico privilegiado: ao mesmo tempo que evidencia as desigualdades materiais, expõe as violências simbólicas inscritas nas próprias estruturas da língua.

Essa dupla dimensão, denúncia da exclusão social e afirmação de outras epistemologias, constitui o cerne do letramento crítico decolonial como prática pedagógica. Na medida em que os estudantes são convidados não apenas a ler, mas a se reconhecer no texto de Carolina, a aula de Língua Portuguesa transcende seu caráter instrumental para se tornar espaço de ressignificação identitária. Como mostra Queiroz (2020), a decolonialidade não se limita a incluir vozes marginalizadas no currículo, mas exige a reconstrução dos próprios parâmetros que definem o que conta como conhecimento legítimo. Quando alunos da periferia encontram na literatura não um conjunto de normas a serem reproduzidas, mas um espelho de suas próprias experiências, ocorre uma transformação radical no sentido mesmo do que é "ensinar língua portuguesa".

Ao longo das oito aulas dedicadas à obra, o livro foi progressivamente tomando conta de nosso espaço emocional e reflexivo. Houve momentos em que choramos com Carolina, compartilhando dores que transcendiam as páginas do diário para ecoar em nossas próprias experiências. As leituras e discussões nos levaram a reflexões profundas sobre a violência estrutural nas favelas e na sociedade brasileira como um todo, abordando questões cruciais como o preconceito arraigado, o racismo institucionalizado e as desigualdades no acesso a serviços sociais básicos. Percebi que as atividades focadas em leitura crítica e interpretação textual - embora mais trabalhosas do que exercícios gramaticais convencionais - foram justamente as que provocaram as reflexões mais potentes e transformadoras entre os estudantes.

A experiência analisada revela a urgência de ressignificar os paradigmas da formação docente frente a esses desafios estruturais. Se a implementação do letramento crítico decolonial demanda docentes com domínio teórico-prático das epistemologias insurgentes formados para articular conhecimentos literários, sociológicos e antropológicos, como viabilizar tal preparo num cenário de precarização crescente da profissão docente? Como consolidar práticas pedagógicas transformadoras quando a escola pública, além de enfrentar limitações de recursos, sofre constante assédio epistêmico por setores midiáticos e sociais que criminalizam perspectivas críticas de educação? Longe de representar um obstáculo intransponível, essas contradições reforçam que o projeto do letramento crítico decolonial não pode se sustentar apenas no heroísmo individual de educadores, mas exige a construção de redes coletivas de resistência intelectual e prática pedagógica comprometida com a reinvenção democrática da escola pública e da formação de leitores.

Para não concluir, mas continuar confluenciando

As palavras de Antônio Bispo dos Santos (2023, p.4) “a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece” cuja noção de confluência nos orientou desde o início, compreendemos que a educação verdadeiramente transformadora emerge desses encontros dialógicos entre saberes diversos, onde diferentes correntes epistemológicas mantêm suas singularidades ao se entrelaçarem. Assim como nas comunidades quilombolas que inspiram seu pensamento, nossa experiência com Quarto de Despejo revelou que o

letramento crítico decolonial se constitui nessa tensão produtiva entre a palavra escrita de Carolina e as vozes dos alunos, entre a norma culta institucionalizada e as linguagens marginalizadas que resistem, entre o passado denunciado no livro e o presente vivido nas periferias urbanas. Essa perspectiva nos permite ressignificar a escola como território de confluência, onde os saberes hegemônicos são desestabilizados para dar lugar a uma ecologia de conhecimentos mais justa e plural.

A experiência analisada ao longo deste artigo evidencia que o trabalho com perspectivas decoloniais na educação básica exige do docente uma reinvenção permanente de seu lugar político-epistemológico. Não mais o professor detentor de um saber a ser transmitido, mas um mediador de encontros entre diferentes formas de conhecer e estar no mundo. Essa mudança de postura ficou particularmente evidente quando, ao trabalharmos com a obra de Carolina Maria de Jesus, nos vimos desafiados a abandonar certas certezas pedagógicas para aprender com as leituras e interpretações que emergiam dos próprios alunos, muitas delas enraizadas em experiências de vida que dialogavam diretamente com as narrativas do livro. Tal processo nos levou a compreender, na prática, o que significa de fato "descentrar" o conhecimento escolar.

Contudo, é fundamental alertar para os riscos de um discurso decolonial que não se comprometa com transformações materiais. Como bem demonstra nossa experiência, não basta incluir autores marginalizados no currículo se mantivermos intactas as estruturas avaliativas, os tempos escolares fragmentados e as hierarquias epistemológicas que organizam o cotidiano das escolas. A verdadeira confluência exige que estejamos dispostos a deixar que obras como *Quarto de Despejo* questionem não apenas os conteúdos que ensinamos, mas as próprias bases sobre as quais organizamos o trabalho pedagógico. Isso significa repensar desde os critérios de avaliação até a distribuição do tempo escolar, passando pela própria concepção do que conta como conhecimento legítimo no espaço da aula de língua portuguesa.

Como demonstra a pesquisa de Meniconi e Ifa (2024), o letramento crítico decolonial deve ser entendido como uma prática em constante movimento, que se reconstrói a partir dos desafios concretos encontrados em cada contexto educativo. Nossa experiência com a obra de Carolina Maria de Jesus reforça essa perspectiva, mostrando como os conceitos teóricos ganham novos significados quando postos em diálogo com as realidades específicas das salas de aula. Ao final desse percurso, compreendemos que a educação que almejamos não será construída através de modelos prontos ou receitas pedagógicas, mas no exercício cotidiano de criar espaços onde diferentes saberes possam convergir sem perder sua força transformadora.

Encerramos este artigo com a compreensão de que, assim como as águas que se encontram sem se confundir nos rios de Santos (2023), o trabalho com o letramento crítico decolonial na educação básica nos convoca a construir práticas pedagógicas que honrem tanto a universalidade do direito à educação quanto a singularidade dos saberes que cada sujeito traz consigo. Essa tensão criativa, longe de ser um obstáculo, revela-se o terreno mais fértil para a reinvenção de uma escola verdadeiramente comprometida com a justiça epistêmica e social.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 72, seção 1, p. 1, 16 abr. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 3 maio 2025.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- JANKS, H. **A importância do letramento crítico**. Letras & Letras, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2 jul. 2018.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- MENICONI, Flávia Colen; IFA, Sergio. **Letramento crítico decolonial**. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e suas epistemologias. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 137-144.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 397 p. ISBN 8570413725.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/33124>. Acesso em: 2 maio 2025.
- MIGNOLO, Walter. **Epistemologias do Sul: desobediência epistêmica e a decolonialidade do poder**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2019. p. 187-210. ISBN 9789724075632.
- MONTE MOR, W. **Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional**. In Magno e Silva, W; Silva, W.S; Campos, D.M. Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019, p 187-208.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/12_Quijano.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- WALSH, C. **Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural**. 2009.
- WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 2013.