



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOANA BATISTA DE SOUZA

**INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CONSTRUINDO CAMINHOS POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL**

Rondonópolis - MT

2026

JOANA BATISTA DE SOUZA

**INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CONSTRUINDO CAMINHOS POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura, como parte dos requisitos para obtenção do título Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli.

Rondonópolis - MT

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S719i Souza, Joana Batista de.
Interculturalidade crítica e representação étnico-racial no livro didático de língua portuguesa: construindo caminhos por uma pedagogia decolonial [recurso eletrônico] / Joana Batista de Souza. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 135 f., il. color., pdf). – 2026.

Orientador(a): Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Livro didático. 3. Representações étnico-raciais. 4. Interculturalidade crítica. 5. Decolonialidade. I. Borelli, Julma Dalva Vilarinho Pereira, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUINDO CAMINHOS POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL"

AUTORA: MESTRANDA JOANA BATISTA DE SOUZA

Dissertação defendida e aprovada em 26 de FEVEREIRO de 2026.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI (Presidente da Banca/ORIENTADORA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. DELVÂNIA APARECIDA GÓES DOS SANTOS (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. BARBRA DO ROSÁRIO SABOTA SILVA (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

4. SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 26/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Docente - UFR, em 26/02/2026, às 19:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Barbra do Rosário Sabota Silva, Usuário Externo, em 26/02/2026, às 19:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Delvânia Aparecida Góes dos Santos, Docente - UFR, em 02/03/2026, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0642147 e o código CRC A44BA2CF.

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço por me orientar e proteger nos momentos mais difíceis e por me permitir realizar sonhos maiores do que eu poderia imaginar.

Reconheço que, neste momento, se concretiza um desejo que minha mãe, Francisca Felix, acalentou por muitos anos: ver a filha chegar à universidade e seguir trilhando o caminho dos estudos. Cada página deste trabalho guarda esse cuidado cotidiano, feito de gestos simples, palavras firmes e silêncios cheios de presença. Mesmo quando a vida muda os modos de estar junto, essa herança permanece, orientando meus passos como uma estrela que não se apaga. Aprendi, com ela, que estudar é também insistir, recomeçar e escolher o próprio caminho. Por isso, seguir estudando é também honrar essa herança.

Agradeço aos meus familiares, especialmente ao meu irmão Vicente, pela solidariedade e pela prontidão em ajudar sem pensar duas vezes. Mesmo distante, ele se faz presente, com atenção que sustenta meu percurso. Vou ser sempre sua fã, “mano”.

À minha irmã Maria, que iniciou a vida profissional no magistério antes de se dedicar à enfermagem e se tornou uma de minhas primeiras referências de docência, deixo um agradecimento especial. Ao acompanhar seus passos, aprendi que ensinar é também cuidar e fortalecer o outro. Sua presença firme, seu apoio em momentos decisivos e sua dedicação generosa lembram-me de que ninguém chega à universidade sozinha: cada conquista aqui também é dela e de todos que me sustentaram com afeto e confiança.

Ao meu esposo, Luiz Batista Galvão, agradeço pelo respeito e pela compreensão diante das minhas escolhas acadêmicas. Aos meus filhos, Arthur Souza Galvão e Augusto Dionisio Souza Galvão, meus presentes de Deus e razão do meu viver, agradeço pela alegria, pela presença e por me ensinarem que o aprendizado é uma viagem sem fim. Acompanharam cada passo do mestrado como verdadeiros parceiros, partilhando comigo angústias e vitórias.

É a eles que devo, em grande parte, meu retorno à universidade. Por muitos anos, nossa casa foi construída em meio a livros abertos, preparação de aulas e ajuda nas tarefas escolares de vocês. Foi nesse contexto que meu filho se aproximou e fez uma pergunta que mudaria o rumo da minha história: “Mãe, por que você não volta a estudar?”. Naquele momento, senti o peso do tempo e o receio de não ser capaz, e respondi que talvez eu nem fosse aprovada no seletivo, já que fazia muito tempo que não participava de processos desse tipo. Com a serena sabedoria de um jovem que reconhece a força do estudo, ele me disse: “Se a senhora não conseguir, pode tentar mais uma vez, e de novo, até conseguir”.

Esse diálogo se tornou um marco decisivo e profundamente transformador em minha trajetória. As palavras de Arthur ressignificaram meus medos e reabriram um caminho que eu já considerava encerrado, lembrando-me de que o aprendizado não tem idade e de que os sonhos podem ser revisitados. Ao ver o filho ingressar em uma universidade pública e, ao mesmo tempo, ser por ele convocada a retomar a própria formação, vivi uma experiência geracional de mão dupla: o filho que aprende com a mãe professora também a ensina a continuar aprendendo. Esse episódio mostra como os laços afetivos podem se transformar em força política e pedagógica na vida de uma mulher-mãe que retorna à universidade, desafiando a ideia de que esse é um espaço exclusivo para trajetórias lineares e juventudes sem interrupções.

Ao compartilhar essa vivência, meu propósito é incentivar outras mulheres, mães, profissionais e estudantes como eu a identificarem, nas pequenas ações diárias de seus filhos e familiares, convites significativos para permanecerem na escola, ingressarem na universidade e afirmarem, por meio de seus conhecimentos e experiências, diferentes formas de existir e transformar a sociedade em que vivem.

À minha orientadora, Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, agradeço por ter acreditado em mim e nesta proposta de pesquisa desde o início. Sua escuta atenta, às indicações sempre precisas e o compromisso inegociável com a ética e com uma educação transformadora foram decisivos não apenas para a construção deste trabalho, mas também para a minha formação como pesquisadora.

Nessa caminhada, viver esta orientação foi como embarcar em uma viagem de descobertas: a cada leitura, conversa e devolutiva, eu me reconhecia um pouco mais e ressignificava o modo de olhar para meus estudantes e para a própria escola. Mais do que orientadora, foi presença amiga: acolheu minhas dúvidas, sustentou-me nos momentos de cansaço, partilhou comigo cada pequena conquista e me ajudou a confiar na minha própria escrita. Levo comigo não só o conhecimento partilhado, mas também o exemplo de mulher, professora e intelectual que aposta na universidade como espaço de dignidade e mudança social, abrindo caminhos para que outras histórias, como a minha, também possam florescer.

Aos meus amigos e amigas da Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Cultura, agradeço pela colaboração e pelo apoio ao longo desta jornada.

A todas as professoras e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), com quem tive o privilégio de aprender, registro meu reconhecimento e minha gratidão. Em especial, ao Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes, à Dra. Shirlene Rohr de Souza, à Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues e à Dra. Tatiane Silva Santos, agradeço pelas aulas que foram muito além da transmissão de conteúdos e me ajudaram a

ressignificar conceitos, perguntas e caminhos. Com cada um e cada uma, aprendi que o conhecimento só se cumpre quando se transforma em prática crítica e compromisso ético com a educação; levo comigo a força desse encontro, na certeza de que o trabalho docente, muitas vezes silencioso, segue movendo futuros e reacendendo a esperança de uma sociedade mais justa.

À banca do Projeto de Qualificação de Pesquisa desta dissertação, composta por Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva, Dra. Delvânia Aparecida Góes dos Santos e Dra. Sandra Regina Franciscato Bertoldo, agradeço pelas contribuições que ampliaram minha compreensão e possibilitaram que esta pesquisa alcançasse maior rigor e relevância social.

Por fim, ressalto que esta dissertação não é um ponto final, mas a expressão de uma gratidão que se converte em compromisso público. Levo comigo tudo o que recebi ao longo desta caminhada como guia ético para seguir pesquisando e servindo à educação. Dedico este trabalho aos estudantes e aos docentes que, diariamente, reinventam a escola e mostram que o saber só tem sentido quando é partilhado. Que estas páginas honrem nossas muitas histórias e inspirem uma educação que escute quem sempre foi silenciado, desloque certezas e faça da escola um território de encontro, justiça e esperança compartilhada.

“Dessa forma, os desenhos agem por si só, narrando injustiças, violências, conflitos e posições imperiais e complementaridades coloniais, cosmológicas e modos próprios e alheios de conceber, sentir, ser e existir no mundo”.

(Walsh, 2013, p. 28).

RESUMO

A presente dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da Universidade Federal de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura. Intitulada “Interculturalidade crítica e representação étnico-racial no livro didático de língua portuguesa: construindo caminhos por uma pedagogia decolonial”, a investigação dialoga com essa linha ao articular linguagem, educação e cultura na problematização das representações étnico-raciais no livro didático, contribuindo para os debates sobre diferença, currículo e justiça social. Centra-se na seguinte questão de pesquisa: Como as diferenças étnico-raciais (brancos, negros e indígenas) são representadas no livro didático de Língua Portuguesa, adotado para o 3º ano do ensino fundamental? Com base nessa questão, define-se como objetivo geral deste estudo refletir sobre o modo como as diferenças étnico-raciais (brancos, negros e indígenas) são representadas no livro didático FTD (Sistema de ensino) de Língua Portuguesa, do terceiro ano do ensino fundamental, tendo por base os princípios da Interculturalidade crítica, buscando reconhecer as desigualdades históricas e valorizar as vozes silenciadas. Nesse sentido, o estudo das representações étnico-raciais possibilita problematizar seus efeitos na produção de visibilidades e silenciamentos, bem como suas implicações para a interculturalidade crítica, para a leitura do material didático e para o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas no espaço escolar. De forma mais específica, pretende-se: a) estudar como as diferenças étnico-raciais (brancos, negros e indígenas) são representadas no livro didático FTD (Sistema de ensino) de Língua Portuguesa, do terceiro ano do ensino fundamental; b) estudar, com base nos princípios da interculturalidade crítica, essa representação no livro didático. Para alcançar tais objetivos, a pesquisa adota abordagem qualitativa em perspectiva decolonial (Pessoa; Silvestre, 2025; Denzin, 2018), de natureza documental e analítica (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). A leitura das imagens busca identificar como as diferenças étnico-raciais são representadas e interpretar essas representações a partir da interculturalidade crítica. Nessa direção, procura-se compreender quais sujeitos se tornam visíveis no livro didático e quais permanecem à margem, problematizando os mecanismos que sustentam essas narrativas e oferecendo aportes à educação linguística crítica, à formação docente e à leitura crítica de materiais didáticos. Os eixos interpretativos, construídos no encontro com as imagens, orientam leituras de visibilidades, silenciamentos e hierarquias étnico-raciais, permitindo questionar sentidos naturalizados no cotidiano escolar em diálogo com Walsh (2019) e Candau (2025). Os resultados indicam que, embora a presença de pessoas negras nas imagens represente avanços na visibilidade, persistem enquadramentos brancocentrados, nos quais a branquitude opera como norma da visualidade escolar (Bento, 2022). Evidencia-se, assim, que a visibilidade, por si só, não se converte em reconhecimento, uma vez que culturas, conhecimentos e memórias negras e indígenas tendem a permanecer em segundo plano. Desse modo, o desafio não consiste apenas em fazer aparecer, mas em reconhecer histórias, saberes e existências. A pesquisa oferece subsídios para a seleção e o uso crítico de materiais didáticos em conformidade com as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, fortalecendo o enfrentamento ao racismo, o reconhecimento das culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas na educação básica, além de favorecer a formação docente e dialogar com pesquisas sobre representações étnico-raciais em materiais didáticos. Conclui-se que a leitura crítica das imagens pode ampliar possibilidades de reconhecimento, pertencimento e justiça curricular no espaço escolar.

Palavras-chave: educação; livro didático; representações étnico-raciais; interculturalidade crítica; decolonialidade.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education (PPGEdu) of the Institute of Human and Social Sciences (ICHS) at the Federal University of Rondonópolis, within the research line Language, Education and Culture. Entitled *Critical interculturality and ethnic-racial representation in Portuguese language textbooks: building paths toward a decolonial pedagogy*, this investigation engages with this research line by articulating language, education and culture in the problematization of ethnic-racial representations in the textbook, contributing to debates on difference, curriculum and social justice. It is centered on the following research question: How are ethnic-racial differences (White, Black and Indigenous people) represented in the Portuguese Language textbook adopted for the 3rd year of elementary school? Based on this question, the general objective of this study is defined as reflecting on the way ethnic-racial differences (White, Black and Indigenous people) are represented in the FTD Portuguese Language textbook (Teaching System), for the 3rd year of elementary school, grounded in the principles of critical interculturality, seeking to recognize historical inequalities and to value silenced voices. In this sense, the study of ethnic-racial representations makes it possible to problematize their effects on the production of visibility and silencing, as well as their implications for critical interculturality, for the reading of didactic material and for the recognition of historically silenced voices in the school space. More specifically, the study intends to: a) examine how ethnic-racial differences (White, Black and Indigenous people) are represented in the FTD Portuguese Language textbook (Teaching System), for the 3rd year of elementary school; b) examine this representation in the textbook based on the principles of critical interculturality. To achieve these objectives, the research adopts a qualitative approach from a decolonial perspective (Pessoa; Silvestre, 2025; Denzin, 2018), of a documentary and analytical nature (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). The reading of the images seeks to identify how ethnic-racial differences are represented and to interpret these representations from the perspective of critical interculturality. In this direction, it seeks to understand which subjects become visible in the textbook and which remain at the margins, problematizing the mechanisms that sustain these narratives and offering contributions to critical language education, teacher education and the critical reading of didactic materials. The interpretive axes, constructed in the encounter with the images, guide readings of visibility, silencing and ethnic-racial hierarchies, making it possible to question meanings naturalized in everyday school life in dialogue with Walsh (2019) and Candau (2025). The results indicate that, although the presence of Black people in the images represents advances in visibility, white-centered framings persist, in which whiteness operates as the norm of school visibility (Bento, 2022). It is thus evident that visibility, in itself, does not turn into recognition, since Black and Indigenous cultures, knowledge and memories tend to remain in the background. Thus, the challenge does not consist only in making visible, but in recognizing histories, knowledges and existences. The research provides support for the selection and critical use of didactic materials in accordance with Laws No. 10.639/2003 and 11.645/2008, strengthening the confrontation of racism, the recognition of Afro-Brazilian cultures and Indigenous peoples in basic education, in addition to fostering teacher education and engaging with research on ethnic-racial representations in didactic materials. It is concluded that the critical reading of images can expand possibilities for recognition, belonging and curricular justice in the school space.

Keywords: education; ethnic-racial representations; critical interculturality; textbook; decoloniality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Contracapa do módulo 1 do livro didático do estudante – Sim.....	65
Figura 2 – Capas dos módulos 1, 2, 3 e 4 do Professor de Língua Portuguesa	67
Figura 3 – Capas dos módulos 1, 2, 3 e 4 do Professor de Língua Portuguesa	68
Figura 4 – Folha de rosto dos Módulos 1, 2, 3 e 4	69
Figura 5 – Sumário do livro: organização por módulos e capítulos.....	71
Figura 6 – Distribuição das representações étnico-raciais no livro Sim (Sistema FTB, 2024)	78
Figura 7 – Distribuição da população residente no Brasil, segundo cor ou raça	80
Figura 8 – Afeto em moldura branca. Recorte do livro didático da página 10.....	87
Figura 9 – Centralidade branca, vozes ausentes. Recorte do livro didático da página 51	90
Figura 10 – Quando a câmera define pertencimentos. Recorte do livro didático da página 45	93
Figura 11 – Quando o saber tem cor. Recorte do livro didático da página 18.....	95
Figura 12 – Riso que normaliza: branquitude e apagamentos no imaginário infantil. Recorte do livro didático da página 42	97
Figura 13 – Centralidade sem diálogo na leitura. Recorte do livro didático da página 9.....	100
Figura 14 – Entre palavras e raízes de resistência. Recorte do livro didático da página 16...	103
Figura 15 – Consulta médica com protagonismo negro. Recorte do livro didático, página 10	106
Figura 16 – Afeto e cuidado na presença paterna negra. Recorte do livro didático da página 44..	108
Figura 17 – Afetos e acessos pela leitura compartilhada. Recorte do livro didático, página 9	112
Figura 18 – Silêncio indígena invisibilidade colonial. Recorte do livro didático da página 15	116

QUADROS

Quadro 1 – Visibilidades e Silenciamentos no Livro Didático Sim (2024).....	76
Quadro 2 – Eixos interpretativos decolonial das imagens, em diálogo com a interculturalidade crítica	85
Quadro 3 – Representação étnico-racial nas imagens de textos no livro didático de língua portuguesa Sim (2024), do sistema FTD	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFALE	Alfabetização e Letramento
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Conselho Pleno
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FTD	Frère Théophile Durand
GEPLIMT	Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado Mato Grosso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IM	Imagem
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
PnadC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPG-IELT	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SIM	Sistema de ensino
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EPISTEMOLOGIAS INSURGENTES QUE PROBLEMATIZAM AS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS	23
1.1 Educação e decolonialidade.....	24
1.1.1 <i>Rupturas que me moldam: vida, luta e pesquisa</i>	24
1.1.2 <i>Breves apontamentos acerca do pensamento decolonial</i>	30
1.1.3 <i>Desmantelamento das Hierarquias: colonialismo, colonialidade e os caminhos para uma Educação Decolonial</i>	37
1.2 A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica.....	46
1.2.1 <i>Por uma pedagogia decolonial</i>	47
1.2.2 <i>A interculturalidade crítica como atitude decolonial</i>	53
1.3 Entre apagamentos e resistências: o Livro Didático em estudo	53
1.3.1 <i>Interculturalidade e o livro didático</i>	55
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	58
2.1 A pesquisa qualitativa.....	59
2.2 Dando cor às invisibilidades na pesquisa qualitativa por meio da análise documental crítica	60
2.3 Fases da pesquisa.....	61
2.4 O material da pesquisa: o foco no livro didático.....	64
3 ESTUDO DO MATERIAL E PERCURSO DE LEITURA	70
3.1 O livro didático como material de estudo: Coleção Sim e recorte da pesquisa	70
3.2 Contexto decolonial da pesquisa: livro didático como gesto político	72
3.3 Do material aos sentidos: leituras críticas das representações étnico-raciais	74
3.4 Estudo dos registros: leitura crítica das imagens.....	75
3.4.1 <i>Entre imagens e resistências: olhares para as representações étnico-raciais</i>	79
3.4.1.1 Estudo das imagens do material didático.....	82
3.4.1.2 <i>Corpos em cena: presenças e ausências</i>	85
HORIZONTES FINAIS: TECENDO EQUIDADE POR MEIO DE PALAVRAS E IMAGENS COMO ATOS DE RESISTÊNCIA	122
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da Universidade Federal de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura, tem como título “Interculturalidade crítica e representação étnico-racial no material didático de língua portuguesa: construindo caminhos por uma pedagogia decolonial”. O estudo centra-se em estudar de que forma as diferenças étnico-raciais (brancos, negros e indígenas) são representadas no livro didático de Língua Portuguesa, tendo por base os princípios da Interculturalidade Crítica.

A interculturalidade não deve ser reduzida a uma ideia teórica, mas compreendida como um apelo à ação. Reconhecer a diversidade é importante, mas insuficiente; portanto, é essencial questionar as estruturas que mantêm desigualdades e construir outros modos de interação social. Segundo Catherine Walsh (2012), a interculturalidade deve ser um espaço de interação, comunicação e transformação, no qual as diferenças sejam valorizadas no contexto educacional. Para a autora, “a interculturalidade é um processo cultural” (Walsh, 2012, p. 66) e,

[...] é compreendida como uma estratégia, ação e processo permanente de relação e negociação em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. No entanto, ainda mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de transformar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que sustentam a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação¹.

A autora define a interculturalidade como uma oportunidade de diálogo entre culturas, sob uma perspectiva crítica. Para isso, é necessário romper com padrões hierárquicos eurocêntricos e promover relações horizontais orientadas para a equidade. Aprender a ser, estar e (con)viver com os outros torna-se, assim, um dever ético e político indispensável para uma educação mais equânime. Nesse viés, o estudo do livro didático é fundamental, pois este frequentemente reproduz perspectivas hegemônicas, invisibilizando identidades historicamente marginalizadas. Uma abordagem crítica permite identificar como as representações das

¹ Texto original: [...] se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importantes es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos -, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (p. 66).

identidades étnico-raciais podem reforçar ou desconstruir estereótipos, promovendo uma educação mais inclusiva, intercultural e decolonial.

Nas últimas três décadas, os estudos sobre o livro didático de Língua Portuguesa têm explorado diferentes perspectivas, enfrentado desafios variados, e contemplando temas, referenciais teóricos e métodos de análise distintos. Essa variedade evidencia o desenvolvimento do campo e a complexidade das discussões relacionadas a esse recurso na educação brasileira. Embora haja diferenças entre as pesquisas, Mortatti (2016) aponta que muitos estudos compartilham aspectos em comum, os quais contribuem para compreender o papel e os desafios do livro didático no cenário educacional do país. Nesse contexto, a autora enfatiza:

A tematização do livro didático, não meramente como produto editorial ou objeto cultural, mas como instrumento e suporte a serviço da consecução de projetos pedagógicos-educacionais e políticos; a análise do livro didático articuladamente a cada uma das diferentes matérias ou disciplinas escolares, acompanhando os avanços nos estudos e nas pesquisas sobre elas (Mortatti, 2016, p. 3).

O cenário apresentado evidencia que o estudo crítico dos livros didáticos vai além da simples identificação de conteúdos, ao assumir o compromisso de dialogar com as demandas atuais da educação pública. O contínuo processo de transformação social e educacional exige que as pesquisas nesse campo contribuam para a formulação de políticas públicas inovadoras e sensíveis à realidade das escolas. O livro didático, longe de ser um objeto estático, reflete necessidades e contradições de seu tempo, sendo convocado a superar práticas excludentes e a promover, de fato, processos inclusivos e emancipatórios.

O percurso da pesquisa relaciona-se diretamente às minhas experiências docentes na Escola Municipal 13 de Maio, instituição urbana central onde atuo como professora alfabetizadora na educação básica, em turma heterogênea e intercultural. Neste contexto, a necessidade de trabalhar a alfabetização com o livro didático fizeram-me refletir sobre tais questões. E nessa mesma época, o meu interesse pela temática das diferenças étnico-raciais² no livro de língua portuguesa foi acentuado pelas leituras e reflexões desenvolvidas no decorrer da disciplina de Teorias da Educação Moderna e Contemporânea, que cursei como aluna especial no mestrado em Educação na Universidade Federal de Rondonópolis, em 2023.

² Entender a diferença étnico-racial [...] como parte central – e construção – desta aspiração, emergência e imposição é trazer a discussão da interculturalidade para um terreno que, necessariamente, a entrelaça com questões de luta, poder e (des)colonialidade (Walsh, 2009b, p. 2).

Percebi a possibilidade de aperfeiçoar minha prática docente ao adotar uma postura decolonial, promovendo uma aprendizagem problematizadora que valorize a interculturalidade, compreendida por Walsh (2009c) como contato e intercâmbio de saberes, valores e tradições entre culturas, no contexto das escolas públicas de Primavera do Leste-MT. Nesse horizonte, Walsh (2014, p. 7) afirma: “O decolonial denota, então, um caminho contínuo de luta no qual “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas podem ser identificados, visibilizados e encorajados”³. Desse modo, implica identificar, tornar visíveis e fortalecer esses conhecimentos e experiências no currículo e na prática pedagógica.

Neste estudo, é fundamental diferenciar os conceitos de raça e etnia, considerando suas conexões com as relações de poder. Fanon (2008) entende a raça como uma construção social, utilizada historicamente para classificar pessoas com base em atributos físicos, o que contribui para práticas de exclusão e para o fortalecimento do racismo estrutural. Já a etnia refere-se ao pertencimento cultural, abrangendo aspectos como história, língua e identidade coletiva. Como aponta Gomes (2003), é necessário reconhecer essas distinções no contexto educacional, sobretudo na leitura das representações presentes nos livros didáticos. Por essa razão, adoto a expressão “diferenças étnico-raciais” para abarcar tanto os elementos sociais relacionados ao racismo quanto às particularidades culturais representadas.

Apesar das marcas históricas ainda enraizadas, a colonialidade segue presente de forma contundente no Brasil e em outros países da América Latina, como adverte Quijano (2005). Mais do que um legado econômico e cultural, sua permanência se evidencia, sobretudo, no campo do saber, como salienta Lander (2005). Essa presença silenciosa, mas estrutural, se intensifica na educação formal, onde currículos, epistemologias e práticas pedagógicas ainda são organizados por lógicas coloniais que hierarquizam conhecimentos, invisibilizam identidades.

Começar este estudo exige, de minha parte, um compromisso com a equidade étnico-racial e com a reparação histórica de populações que foram, e ainda são, prejudicadas pela discriminação racial, étnica e política. Defendo⁴ plenamente as políticas afirmativas que valorizam trajetórias negligenciadas em busca por promover a equidade. Como educadora dedicada a uma sociedade inclusiva e plural, reconheço que o Brasil carrega uma dívida histórica profunda, legada pela escravidão e pelo colonialismo, cujos efeitos se enredam em

³ Texto original: Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuó en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar lugares de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.

⁴ Utilizo a primeira pessoa do discurso como escolha ética e política, assumindo minha posição enquanto pesquisadora, educadora, mãe e mulher, socialmente identificada como branca e brasileira, comprometida com o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais por meio de uma escrita que também é expressão de posicionamento.

tramas de poder que organizam a escola e o acesso aos saberes. Conforme Bento (2022), mesmo que as mudanças sociais avancem de maneira lenta e desigual, elas têm estimulado a sociedade, especialmente a educação, a reavaliar suas interações e a promover valores civilizatórios mais equitativos, inclusivos e comprometidos com o respeito à diferença. Por isso, ao refletir sobre a educação, reconheço a necessidade de desenvolver um olhar mais sensível para essas desigualdades, buscando, a partir da minha prática e das aprendizagens deste percurso, caminhos possíveis para enfrentar as marcas da colonialidade que ainda atravessam a escola e a sociedade.

Essas desigualdades ultrapassam a questão do acesso à educação de qualidade e também se expressam na forma como as identidades étnico-raciais são representadas nos materiais didáticos, que frequentemente sustentam narrativas coloniais ao estereotipar ou invisibilizar povos historicamente excluídos. Como esclarece Bento (2022, p. 77),

Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos políticos-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude⁵. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados.

A contribuição de Bento (2022) nos ajuda a compreender que o racismo institucional não se resume a comportamentos abertamente discriminatórios, mas também se manifesta em práticas que aparentam ser neutras e que contribuem para a continuidade de desigualdades históricas. Nesse sentido, mesmo sem uma intenção declarada, os efeitos do passado persistem nos dados e nas estruturas que sistematicamente prejudicam determinadas coletividades ao favorecer outras.

Ampliando esse olhar para além da denúncia das estruturas de privilégio, refletir sobre a pedagogia decolonial exige reconhecer que a valorização da diversidade⁶ não se resume à questão racial ou à diáspora negra. Como afirma Gomes (2018), essa discussão envolve também comunidades indígenas, populações do campo, povos negros e outros sujeitos historicamente silenciados nos currículos escolares e na produção teórica da educação. Invisibilizados pelas

⁵ Segundo Bento (2022), a branquitude representa uma posição de autoridade construída historicamente e naturalizada como padrão. Ela opera de forma silenciosa, sustentada por acordos que preservam privilégios raciais. Desnaturalizar essa matriz é indispensável para enfrentar as desigualdades que continuam a moldar a sociedade brasileira.

⁶ Neste estudo, “diversidade” é entendida como leitura crítica da interculturalidade, que denuncia lógicas coloniais de poder/saber e reconhece saberes e vozes historicamente marginalizadas (Walsh, 2013; Candau, 2012).

narrativas formais, esses grupos vêm reivindicando espaço para afirmar suas identidades e seus direitos.

Para Walsh (2009b), é justamente nas “brechas” dos sistemas educacionais que emergem estratégias pedagógicas críticas, comprometidas com o reconhecimento da diversidade cultural, o enfrentamento das lógicas coloniais e a desconstrução de narrativas hegemônicas ainda presentes nas instituições educacionais. Gomes (2021, p. 436) afirma que “[...] o processo de descolonização⁷ das mentes e das práticas, como ação de combate ao racismo nas sociedades, é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível”. Esse enfrentamento não se realiza apenas com inclusão pontual, mas com o questionamento das normas que determinam quem pode ser referência e ocupar o centro do conhecimento. É nas brechas, em meio às tensões, que essa disputa se manifesta e atinge também o livro didático, sobretudo nas imagens que naturalizam pertencimentos e exclusões.

Nesse mesmo movimento de enfrentamento às exclusões, a alteração da LDB⁸, por meio da Lei 10.639/03, não apenas ampliou o currículo escolar, mas também marcou uma ruptura política e epistemológica, resultante das lutas históricas dos movimentos étnico-raciais por reconhecimento e igualdade. A esse avanço, soma-se a promulgação da Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas, fortalecendo uma educação comprometida com a justiça histórica, o respeito às diferenças e a dignidade dos povos. Conforme salienta Gomes (2018), não se trata apenas de comemorar o chamado “Dia da Consciência Negra”, em 20 de novembro, mas de (re)significar essa data como prática pedagógica crítica, capaz de questionar as ausências e o silenciamento da participação negra e indígena na história do Brasil.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, que objetiva estudar as imagens presentes no livro didático, compreendido como artefato pedagógico que materializa e reinscreve lógicas coloniais no cotidiano escolar. O estudo concentra-se nas representações visuais, com destaque para a presença ou ausência de identidades étnico-raciais, especificamente de pessoas brancas, negras e indígenas. Em sintonia com Ferraz, Mizan e Cotrim Silva (2024, p. 65), parte-se do entendimento de que “[...] as imagens não são meras representações da realidade social; elas constroem e, como tal, desempenham um papel central em contextos

⁷ Este estudo adota o termo decolonialidade, em alinhamento à visão de Walsh (2017), por compreendê-lo como processo crítico e contínuo de enfrentamento das heranças coloniais no poder, no saber e no ser. Essa escolha evita que “descolonização” seja interpretada como ato isolado. Em citações literais, preserva-se o termo empregado pela autoria (autor ou autora), assegurando rigor e fidelidade acadêmica.

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) foi implementada no Brasil em 1996.

educacionais”. Assim, essa abordagem faz do material de pesquisa um instrumento de conscientização e sensibilização, que pode auxiliar na construção de uma educação inclusiva e comprometida com o propósito de questionar e (re)interpretar as realidades sociais.

Essa proposta analítica também incentiva a desconstrução de narrativas coloniais ainda presentes no ambiente escolar, promovendo uma reflexão aprofundada sobre o protagonismo dos povos negros⁹ e indígenas¹⁰ na construção da sociedade brasileira. Nesse contexto, a pedagogia decolonial apresenta-se como um caminho necessário para transformar o currículo em um espaço ativo de escuta, existência e valorização de saberes que, por muito tempo, foram silenciados.

Nesse contexto, ao estudar o livro didático por uma ótica decolonial, busco evitar tanto uma postura paternalista quanto a lógica tradicional que valoriza apenas o conhecimento visto como neutro e universal, marcado pela colonialidade do saber (Quijano, 2005). Entendo que tudo o que se afasta desse padrão tende a ser desvalorizado, conforme ressalta Bento (2022).

Meu estudo das atividades que envolvem ilustrações e imagens não se baseia em um roteiro fixo, mas está ancorado no referencial teórico adotado e no compromisso com uma investigação crítica. Valorizo os elementos técnicos, mas também reconheço a relevância da narrativa, do contexto e das (re)existências que permeiam esta pesquisa, considerando não apenas as identidades representadas, mas também a minha própria trajetória como pesquisadora.

A escolha pelo terceiro ano do Ensino Fundamental não é aleatória, mas resulta da minha vivência como professora alfabetizadora na mesma rede municipal, o que confere a este estudo uma perspectiva situada. Essa proximidade favorece uma leitura crítica do conteúdo, permitindo uma percepção sensível dos efeitos que o material exerce nos processos de alfabetização e na construção identitária dos estudantes, especialmente diante das demandas e desafios enfrentados nas fases iniciais da escolarização.

A obra examinada integra a Coleção Sim de Língua Portuguesa, pertencente ao Sistema de Ensino FTD¹¹, e está sendo utilizada pela rede municipal de Primavera do Leste – MT no período de 2025 a 2028. Trata-se de uma produção coletiva, elaborada por diversos autores, destinada ao 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, composta pelos Módulos 1 a 4, em sua 3ª edição, publicada pela Editora FTD, em São Paulo, no ano de 2024.

⁹ De acordo com o IBGE, a expressão “povos negros” refere-se à soma das classificações “pretos” e “pardos”, sendo amplamente utilizada em pesquisas e debates sobre as desigualdades raciais no Brasil.

¹⁰ Da mesma forma, no Censo Demográfico, o IBGE considera como “povos indígenas” todos aqueles que assim se autodeclararam, adotando a autodeclaração como critério principal de identificação.

¹¹ FTD é a sigla para “Frère Théophile Durand”, nome que dá origem ao Sistema de Ensino desenvolvido pela Editora FTD, responsável pela produção da Coleção Sim.

Optar por um sistema de ensino em vez dos livros do PNLD altera a função do material didático na escola e tende a uniformizar escolhas curriculares e avaliativas, impactando a autoria docente e a forma como os estudantes constroem conhecimentos. Em uma perspectiva decolonial, Pereira (2024, p. 1) nos convoca a “problematizar e ressignificar saberes veiculados em livros didáticos” e a “desestabilizar visões hegemônicas de mundo e sociedade que permeiam materiais de ensino” (p. 4). Nesse viés, a padronização dos sistemas de ensino tende a reduzir a visibilidade da diversidade de vozes e perspectivas, colocando ao educador o desafio de articular estratégias interdisciplinares e transdisciplinares¹² que dialoguem com os contextos socioculturais e educacionais de cada comunidade escolar.

Do ponto de vista dos efeitos discursivos, Oliveira e Pereira (2017, p. 560) destacam que, com o reforço cotidiano, “[...] cristalizamos comportamentos e atitudes” e que as representações veiculadas pelos manuais “[...] contribuem massivamente para a reprodução acrítica dos padrões hegemônicos” (p. 561). Assim, quando a rede adota um sistema de ensino com planos, sequências e avaliações pré-fixadas, tende a intensificar a hegemonia já inscrita no livro didático. A resposta pedagógica, como propõe Pereira (2024, p. 19), é reposicionar o docente como sujeito cuja tarefa é “[...] contestar, desestabilizar e ressignificar” esses saberes na própria prática. Na mesma direção, Nascimento (2018, p. 20) afirma:

A partir dessas intervenções e das atualizações na legislação educacional, como ainda hoje acontece, o formato dos materiais didáticos foi sendo modificado e o sujeito professor proletarizado (reduzido em sua capacidade criativa) gradualmente pelo objeto que lhe deveria ser subordinado.

Em resumo, a distinção entre livro didático e sistema de ensino constitui uma estratégia política das editoras, mas também indica uma intencionalidade pedagógica que impacta o cotidiano escolar. Enquanto os sistemas tendem a restringir práticas e reduzir a autonomia docente, o livro didático proporciona maior flexibilidade interpretativa. Reconhecer essa diferença ultrapassa o âmbito escolar e configura-se como ação política e social. Portanto, problematizar a adoção de sistemas em lugar dos livros do PNLD significa questionar a quem serve essa padronização e quais oportunidades de aprendizagem ela limita ou possibilita.

Desse modo, esta dissertação se propõe a responder às seguintes questões: Como as diferenças étnico-raciais (brancos, negros e indígenas) são representadas no livro didático de

¹² Interdisciplinares: integração coordenada entre disciplinas, conectando conteúdos e processos em torno de um mesmo problema. Transdisciplinares: processos que ultrapassam os limites disciplinares, incorporando conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos e reorganizando o conhecimento conforme o contexto (Fazenda, 2008; Nicolescu, 1999).

Língua Portuguesa, adotado para o terceiro ano do Ensino Fundamental? De que forma, com base nos princípios da interculturalidade crítica, esse livro pode ser estudado?

Para investigar essa problemática, o objetivo geral deste estudo deste estudo refletir sobre o modo como as diferenças étnico-raciais (brancos, negros e indígenas) são representadas no livro didático FTD (Sistema de ensino) de Língua Portuguesa, do terceiro ano do ensino fundamental, tendo por base os princípios da Interculturalidade Crítica, buscando reconhecer as desigualdades históricas e valorizar as vozes silenciadas.

De forma mais específica, pretendo: a) estudar como as diferenças étnico-raciais (brancos, negros e indígenas) são representadas no livro didático FTD (Sistema de ensino) de Língua Portuguesa, do terceiro ano do ensino fundamental; b) estudar, com base nos princípios da interculturalidade crítica, essa representação no livro didático.

Para alcançar os propósitos definidos, desenvolvo um diálogo atento com o material em estudo, neste caso, o livro didático. A investigação se apoia em uma abordagem qualitativa documental, fundamentada em autores que discutem as diferenças étnico-raciais entre brancos, negros e indígenas, bem como os desafios impostos pela lógica colonial no campo educacional. Utilizo livros, artigos científicos e documentos disponíveis em bases acadêmicas reconhecidas, como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e BDTD, além de pesquisas do PPG-IELT/UEG e de estudos vinculados à Rede Cerrado de Formação Crítica de Professores de Línguas. Essa diversidade de fontes assegura uma fundamentação teórica robusta, em sintonia com o debate contemporâneo sobre as representações étnico-raciais na educação.

Ademais, ao estudar o livro didático a partir de uma perspectiva decolonial, busco compreender se ele possibilita a representação de múltiplas vozes ou se mantém uma narrativa dominante que silencia outras epistemologias e identidades culturais. Nesse sentido, a proposta de interculturalidade crítica, defendida por Walsh (2009b), dialoga com as reflexões de Gomes (2021) ao enfatizar que a educação deve se reconhecer como um espaço político de enfrentamento das desigualdades e de valorização das vozes historicamente marginalizadas, uma vez que ambas reforçam a aprendizagem como processo que ocorre no encontro entre diferentes representações, culturas e saberes, em oposição a uma lógica hierárquica e impositiva.

O movimento decolonial na educação valoriza histórias locais e epistemologias marginalizadas, conectando-as ao saber dominante em diálogos críticos. Esse processo implica a decolonização dos métodos, entendida por Walsh (2009c, p. 69) como a necessidade de “[...] transgredir, romper e dismantelar a matriz colonial ainda presente e criar outras

condições de poder, saber, ser, estar e viver que se distanciem do capitalismo e da sua lógica única”. Trata-se de um projeto amplo de transformação social e educativa, pois a interculturalidade crítica “[...] deve ser entendida como um desígnio e uma proposta de sociedade, como um projeto político, social, epistêmico e ético de transformação estrutural e sócio-histórica” (Walsh, 2009c, p. 73). A educação afirma-se, assim, como espaço de criação de novos horizontes e de superação da colonialidade. Questionar a hegemonia ocidental requer compreender como o ensino reproduz ou desafia estruturas de poder, evidenciando narrativas historicamente excluídas. Dessa forma, a educação configura-se como espaço de transformação e resistência (Quijano, 2000).

Esta dissertação está organizada em seções que acompanham o percurso da pesquisa, iniciando por esta Introdução, que apresenta breves reflexões sobre o tema investigado e sua problematização, as representações étnico-raciais no livro didático de Língua Portuguesa, além das perguntas suleadoras¹³ e dos objetivos geral e específicos que orientam a elaboração das demais seções.

Na Seção 1, “Epistemologias insurgentes que problematizam as diferenças étnico-raciais”, discuto o pensamento decolonial e sua relação com a educação, apresentando os fundamentos que sustentam este estudo. Início com os conceitos de colonialismo e colonialidade e avanço até a compreensão da decolonialidade. Em seguida, abordo as propostas da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, que orientam a análise documental do livro didático. Ao final desta seção, examino as implicações dessas concepções para a leitura crítica do material.

Na Seção 2, “Percurso metodológico”, apresento os fundamentos desta pesquisa, de abordagem qualitativa, natureza documental e perspectiva crítica, ancorada na análise documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). O livro didático é examinado por descrições sistemáticas e por uma leitura de eixos interpretativos orientada pela decolonialidade e pela interculturalidade crítica (Walsh, 2017), problematizando silenciamentos, disputas de sentido e regimes de visibilidade. Os sentidos são construídos no decorrer da leitura do documento, considerando relações, contrastes e brechas que emergem nessa análise. Por fim, contextualizo a investigação e justifico a escolha da Coleção Sim, delineando o percurso que sustenta o estudo do material.

¹³ O termo “sulear” foi cunhado por Márcio D’Oliveira Campos (1991); neste trabalho, adoto “perguntas suleadoras” conforme a operacionalização de Silva Júnior (2022), indicando questões que orientam um giro epistêmico em direção ao Sul.

Na seção 3, intitulada Estudo do material, concentro-me na fase interpretativa, orientada pela leitura crítica das imagens presentes no livro didático. O foco recai sobre como as diferenças étnico-raciais, envolvendo pessoas brancas, negras e indígenas, são construídas e retratadas no componente de Língua Portuguesa. Ao longo desse percurso, dialogo continuamente com a literatura de referência, confrontando-a com as visualidades estudadas para evidenciar tensões, lacunas e possibilidades de resignificação.

Nas Considerações finais, retomo a pergunta que orientou este trabalho e sintetizo as conclusões alcançadas a partir das imagens presentes no livro didático do sistema FTD. Em seguida, destaco as contribuições do estudo para fortalecer a formação docente voltada à leitura crítica de imagens, apoiar escolhas pedagógicas alinhadas com as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 e dialogar com sobre representações étnico-raciais nos materiais didáticos.

1 EPISTEMOLOGIAS INSURGENTES QUE PROBLEMATIZAM AS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS

As epistemologias insurgentes que problematizam as diferenças étnico-raciais constituem um campo de resistência e produção de sentidos, tensionando as hierarquias do conhecimento historicamente estabelecidas pela lógica colonial. Nesse horizonte teórico, esta seção apresenta os principais referenciais que fundamentam a dissertação, destacando autores e correntes comprometidos com a análise crítica das formas de representação, silenciamento e visibilidade étnico-racial nos processos educativos, sob a ótica da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial.

As reflexões desenvolvidas nesta investigação buscam aprofundar a problematização das formas de representação, silenciamento e visibilidade das identidades étnico-raciais no conteúdo do livro didático em estudo. No campo da interculturalidade crítica, destacam-se as contribuições de Bispo (2023), Candau (2020a, 2020b, 2023), Césaire (2006), hooks (2013, 2017), Krenak (2020) e Walsh (2009a, 2009b, 2009c, 2013a, 2013b, 2019), cujas obras enfatizam a importância de uma educação comprometida com o reconhecimento das diferenças, a valorização das vozes historicamente marginalizadas e o enfrentamento das desigualdades raciais. Na perspectiva da decolonialidade, autores como Fanon (2003, 2008), Grosfoguel (2006, 2008, 2016), Lander (2005), Quijano (2000, 2005, 2007, 2009), Mignolo (2005a, 2005b, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2017) e Walsh (2009a, 2009b, 2009c, 2013a, 2013b, 2016, 2017) compreendem a educação como espaço de ruptura epistêmica e reexistência, sustentada por uma crítica às hierarquias impostas pela colonialidade do saber, do ser e do poder.

Ancorado nessas perspectivas, este estudo se concentra na análise do material da pesquisa, compreendido tanto como recurso pedagógico quanto como artefato ideológico. As reflexões de Batista (2003), Mortatti (2016) e Rojo (2012) são relevantes para compreender como esse conteúdo pode tanto reforçar quanto tensionar narrativas hegemônicas, sobretudo no que se refere à construção de identidades étnico-raciais. Ademais, a pesquisa estabelece diálogo com autores da pedagogia crítica, como Freire (2013, 2018) e Saviani (2011), cujas obras defendem uma prática educacional dialógica, emancipadora e libertadora. As reflexões sobre relações étnico-raciais na educação são aprofundadas pelos trabalhos de Bento (2002, 2012, 2022), Carneiro (2023), Gomes (2003, 2008, 2017, 2018), e Pinheiro (2023), destacando as dinâmicas de racialização, representação e identidade no contexto escolar, permitindo uma

leitura crítica sobre a presença ou a ausência de determinadas vozes e corpos nos recursos pedagógicos.

1.1 Educação e decolonialidade

Nesta subseção, apresento contribuições de autores que fundamentam as discussões sobre o pensamento decolonial, evidenciando como as práticas pedagógicas podem reproduzir ou desafiar estruturas coloniais de poder no campo educacional. Inicialmente, abordo os conceitos de colonialismo e colonialidade, ressaltando os desafios que impõem à construção de uma pedagogia decolonial. Em seguida, situo a decolonialidade como uma alternativa ao conhecimento hegemônico. Por fim, discuto as propostas da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, refletindo sobre suas implicações no estudo do livro didático.

Nesse cenário, a educação configura-se como um espaço de interação entre diferentes culturas, histórias e saberes, promovendo um desenvolvimento integral. No entanto, essa diversidade frequentemente contrasta com um modelo de ensino que privilegia apenas um tipo de conhecimento, desconsiderando outras formas de ensinar e aprender. Ao ignorar as singularidades em nome de uma educação universal, corre-se o risco de comprometer o potencial formativo dos estudantes. Conforme ressalta Saviani (2011, p. 40):

Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Entendo que a educação ganha força ao unir o conhecimento historicamente construído às experiências dos estudantes. Nesse encontro, o saber adquire sentido, tornando-se parte de um processo de aprendizagem crítico e reflexivo. Por isso, vejo o ato educativo como uma construção contínua entre passado e presente, capaz de inspirar transformações no modo de pensar, sentir e agir no mundo.

1.1.1 Rupturas que me moldam: vida, luta e pesquisa

Juntamente com as construções de sentido, vinha também o desafio de me reinventar para aprender a seguir esse caminho, um caminho para o qual precisamos nos desprender de muitos ensinamentos da academia, para reconstruí-los com o que temos de mais humano. Um caminho para o qual nos faltam tanto

direção quanto palavras para elaborar nossos pensamentos, já que a modernidade foi muito eficiente em nos instrumentalizar com os termos das colonialidades

(Borelli, 2018, p. 43).

Essa jornada reflexiva nasce do anseio de revisitar o passado com sensibilidade, reconhecendo que minha trajetória foi marcada por rupturas, silêncios e resistências. Cada obstáculo vencido constituiu um exercício de coragem e reinvenção. Borelli (2018) destaca que reinventar-se requer desaprender saberes cristalizados e reconstruí-los a partir do que é mais essencialmente humano. No mestrado, compreendo que pesquisar vai além da produção de conhecimento: é também um ato político de resistência diante de lógicas que invisibilizam determinadas existências. Este relato representa, assim, uma travessia entre memória e presente, guiada pela convicção de que ressignificar a própria história é igualmente abrir horizontes de mudança coletiva.

Desde a infância, aprendi o valor da educação observando o exemplo dos meus pais. Apesar do pouco acesso à escolarização formal, sempre valorizaram o estudo e nos incentivaram a trilhar esse caminho. A admiração que nutria por minha irmã, que cursava o magistério e já ensinava antes mesmo de concluir o ensino médio, intensificava ainda mais meu desejo de ser professora. Naquele tempo, eu brincava de escolinha com “bonecas de milho” que confeccionava durante a colheita, encantada com a ideia de ensinar. Os livros e materiais didáticos eram insuficientes e pouco representativos. Recordo-me das dificuldades para acessar recursos básicos de aprendizagem, o que tornava a experiência escolar ainda mais desafiadora.

A educação pública no Brasil não era plenamente assegurada como um direito universal até a promulgação da Constituição de 1988. Com esse marco, o acesso à educação básica foi reconhecido como direito de todos e dever do Estado, lançando bases para sua universalização e constituindo passo fundamental para a consolidação da cidadania (Moraes, 2020). O texto constitucional explicita que a educação básica é direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988, art. 205) e estabelece, entre seus princípios, a igualdade de acesso e permanência, além da gratuidade do ensino público (art. 206). Ao deslocar a educação da lógica do privilégio para a do direito social, atribui corresponsabilidade do Estado, da família e da sociedade.

Para que esse direito se materialize no cotidiano escolar, destacam-se o Plano Nacional de Educação (PNE), as instâncias de participação social (conselhos, conferências e fóruns) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que orienta a gestão democrática em diálogo com as comunidades. Diante de contestações ao trabalho docente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) e as Leis nº 10.639/2003 e nº

11.645/2008 legitimam o debate pedagógico, reconhecem a centralidade das diferenças e convocam a participação da comunidade escolar. Mobilizadas por escolas, educadores e sociedade, essas normativas ganham materialidade e abrem caminhos para que a educação cumpra seu papel emancipatório.

Em diálogo crítico com esse percurso normativo, minha trajetória educacional ocorreu, em grande parte, antes ou durante a transição aqui descrita. Isso evidencia as barreiras enfrentadas por muitas crianças que, como eu, cresceram em contextos de limitações materiais e simbólicas, entre elas a ausência de representações culturais, linguísticas e identitárias nos materiais didáticos e nas interações pedagógicas. Essa experiência prática destaca a importância de políticas de equidade e de estratégias educacionais que garantam o direito já estabelecido em lei, transformando-o em presença, pertencimento e oportunidades reais de aprendizado.

Na escola, as cartilhas da época não consideravam minha cultura, minha forma de expressão ou os contextos sociais nos quais eu estava inserida. Nossas falas eram corrigidas, o que nos levava ao silêncio e comprometia nossa participação. Ao revisitar essa vivência da infância, a escrita emerge quase como um convite à transformação, a uma ação consciente. Nesse cenário, escrever também se configura como um ato de reparação, como sugere Walsh (2013a, p. 28), ao afirmar que “[outras formas] não são dogmas ou doutrinas, mas buscam esclarecer e enredar caminhos [...]” e fazer com que os horizontes de teorizar, pensar e fazer caminhem de forma individual e coletiva. Portanto, valorizar as experiências e os conhecimentos dos estudantes é um ato político-pedagógico.

Essa experiência escolar, marcada pelo silêncio e por ausências significativas, fortaleceu em mim o compromisso com uma educação que reconheça as diferenças, promova a equidade e amplie, de modo sensível e transformador, o acesso à aprendizagem como um direito. Trata-se da “[...] construção de organizações melhores para trabalhar, de mundos melhores para viver, de ambientes mais democráticos e justos” (Bento, 2022, p. 89). Inspirada nos apontamentos de bell hooks (2017), compreendo que minha atuação como pesquisadora, educadora, mãe, mulher socialmente identificada como branca e brasileira e ciclista nas horas livres exige um processo formativo contínuo, crítico e sensível. É no movimento do corpo e no silêncio das palavras que encontro caminhos para refletir e resistir, reinventando, a cada gesto, o sentido de ensinar e de aprender. Desse modo, procuro contextos pedagógicos que incentivem o pensamento crítico e considerem os estudantes como pessoas autônomas e criativas, capazes de protagonizar suas próprias histórias e a mudar realidades.

Reconheço-me pesquisadora em formação, com uma trajetória atravessada por marcas eurocêtricas que incidem sobre meu olhar; ao mesmo tempo, empenho-me em desarmá-las,

ressignificando-as a partir da minha experiência e em diálogo com Walsh. Em contextos hegemônicos, por vezes reproduzo sentidos dominantes, mas nos gestos cotidianos exerço agência crítica, interrogando estereótipos, incorporando leituras marginalizadas e reformulando atividades, abrindo brechas no currículo. Acolho a provocação de Walsh (2013a, p. 32) sobre “[...] expressões pedagógicas de resistência, insurgência e rebelião que causam fissuras e colapsos na ordem moderna/colonial” e faço dessas fissuras um método para deslocar hierarquias e reorientar práticas. Esse movimento orienta minha escrita e ação, sustentando escolhas teórico-metodológicas comprometidas com justiça cognitiva e social.

Além do contexto escolar, esse engajamento com uma educação crítica também se desenvolveu em experiências marcadas pelo trabalho, pela perda e pela luta. Após a partida de meu pai, trabalhar no campo tornou-se herança e obrigação, levando-me a ocupar posições antes restritas aos homens, em um ambiente ainda permeado por uma lógica colonizadora do trabalho rural. Compreendi que resistir é, também, semear dignidade em territórios marcados pelo silêncio e pela desvalorização. Essa vivência, entre desafios e descobertas, hoje se reflete em minha trajetória acadêmica. Antes de ser pesquisadora, sou uma mulher cuja experiência se converte em prática crítica. Fazer ciência, nesse sentido, é transformar o sofrimento em força e a exclusão em presença ativa; é validar uma epistemologia que nasce da vida, dos saberes historicamente silenciados e do compromisso com uma educação que reconhece, acolhe e promove a equidade.

Minha formação acadêmica ocorreu na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul-PR, instituição onde obtive meu diploma e realizei a especialização. Sou alfabetizadora e sempre me dediquei à reflexão contínua sobre a prática, resignificando permanentemente meus modos de ensinar. Ao longo do meu percurso, precisei, em diversos momentos, adiar o sonho de estudar, pois era necessário optar entre o estudo e o trabalho. Enfrentei jornadas duplas na escola, vivi duas gestações e acompanhei o crescimento dos meus filhos. Ainda assim, continuei a participar de cursos de formação, a acompanhar publicações sobre educação e a assistir a palestras, determinada a manter-me informada sobre os rumos da educação brasileira. Entendo que o crescimento profissional é uma construção diária, sustentada por desafios, aspirações e esperança. Para mim, educar significa muito mais do que o simples compartilhamento de conteúdos: é um compromisso afetivo com o desenvolvimento humano e uma forma de promover transformações reais na vida de cada estudante e na comunidade em que atuo.

Retornei à universidade em 2023 e, como estudante especial, cursei duas disciplinas do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis. Nesse espaço, aproximei-

me do universo da pesquisa e, sob a orientação da professora Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, fui apresentada à perspectiva decolonial não apenas como horizonte teórico, mas como linguagem que nomeou sentidos já presentes em minha trajetória. Desde então, a decolonialidade tem orientado minhas reflexões.

A partir dessa experiência, aproximei-me do pensamento decolonial e de autoras e autores como Catherine Walsh, Walter D. Mignolo e Aníbal Quijano, que deslocam o eurocentrismo do centro das discussões e propõem novas formas de ensinar e aprender. Essa perspectiva aponta caminhos para a desconstrução de estruturas coloniais ainda persistentes na escola e na sociedade, incentivando metodologias que valorizam as práticas insurgentes e narrativas historicamente silenciadas pelo cânone ocidental. As discussões em sala de aula despertaram em mim um olhar crítico para as dinâmicas de poder, saber e ser, que insistem em permanecer mesmo após o fim formal do colonialismo. Esse processo marcou minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha “Linguagem, Educação e Cultura”. Desde então, minha pesquisa segue ancorada na interculturalidade crítica, como travessia que articula memória e presente, tendo a escola pública e o livro didático de Língua Portuguesa como territórios de reflexão e reexistência.

Entendo que a pesquisa acadêmica deve atravessar os muros da universidade e dialogar com os contextos sociais em que as pessoas vivem e aprendem. No campo educacional, esse movimento se configura como um ato ético-político voltado à valorização de vozes historicamente silenciadas e à ressignificação de sentidos produzidos a partir das margens. Ao estudar as representações étnico-raciais em um livro didático de Língua Portuguesa, esta investigação busca contribuir para práticas pedagógicas que desafiem a lógica da colonialidade, entendida por Maldonado-Torres (2008, p. 41), “[...] como uma lógica global de desumanização, capaz de existir mesmo na ausência de colônias formais”. Comprometo-me com a construção de um conhecimento que não apenas compreende a realidade, mas também se volta à sua transformação. Em essência, adotar uma perspectiva decolonial é lutar por uma escola que reconheça e valorize as identidades diversas, enfrentando as desigualdades históricas e superando práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar.

Estou em constante construção como pesquisadora, pois entendo que investigar é, acima de tudo, um compromisso com a vida. Desde as reflexões de Antônio Bispo dos Santos (doravante Santos, 2023), vejo a investigação como um gesto de resistência que cultiva possibilidades mesmo em contextos adversos, exigindo persistência, sensibilidade e esperança. Assim como o livro didático pode silenciar ou amplificar vozes, minha pesquisa busca fortalecer o debate educacional, dismantelar os efeitos persistentes da colonialidade e

promover o reconhecimento da pluralidade de vivências, com a escuta atenta e valorização das diferenças.

Ao longo desse percurso, percebi que a docência transcende a escolha de metodologias ou conteúdos, constituindo-se como um compromisso ético-político voltado para a reconstrução crítica da realidade. Foi a partir do pensamento decolonial, sobretudo pela interculturalidade crítica, que encontrei respostas para questões que sempre me acompanharam: o que ensinar, com qual propósito, de que maneira e por que motivo. Ensinar de forma significativa implica reconhecer o outro em suas representações étnico-raciais, promovendo respeito, equidade e, como nos ensina Freire (2013), a libertação.

Conforme destaca Walsh (2005, p. 47), a interculturalidade é “[...] é uma ferramenta, uma estratégia e uma manifestação de uma “outra” maneira de pensar e agir”¹. A autora nos convida a romper com as lógicas coloniais e a construir novas formas de ensinar e aprender, caminhos que valorizem o diálogo entre saberes e enfrentam assimetrias de poder, saber e ser. Nessa perspectiva, este trabalho tem representado uma reconexão com meu caminho formativo, com minhas raízes e com as razões que me levaram a escolher a educação como espaço de luta, afeto e esperança.

Os caminhos que percorri permitiram o contato com diferentes realidades socioculturais, com instituições de ensino urbanas e rurais, com iniciativas que reconfiguram os horizontes educacionais e com processos formativos que desafiam as estruturas coloniais. Essas experiências ampliaram minha compreensão dos processos formativos e possibilitaram ressignificação de concepções e práticas construídas ao longo de uma jornada que ignora os conhecimentos gerados nos territórios, nas experiências e nas margens. De acordo com Mignolo (2003a), esses saberes formam as epistemologias fronteiriças, que questionam as hierarquias do conhecimento estabelecidas pelo pensamento dominante.

Além disso, esse percurso despertou em mim uma consciência crítica, sustentada por experiências que confrontam as lógicas eurocentradas do conhecimento escolarizado. Compreendo que a pesquisa não é neutra nem desvinculada da vida; ao contrário, é um compromisso com a transformação da realidade social. Conforme aponta Walsh (2009c), pensar criticamente é um gesto de resistência, e pesquisar, neste cenário, torna-se um ato de sementeira em meio às adversidades, na esperança de que floresçam novas formas de viver, pensar e educar.

¹ Texto original: [...] es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar. (p. 47).

Refletir sobre meu percurso tem sido fundamental para compreender as escolhas que me trouxeram até aqui. Esse olhar analítico sobre o vivido permite (re)elaborar concepções, aprimorar a práxis e sustentar uma educação comprometida com a transformação, ancorada na interculturalidade crítica e atenta às representações étnico-raciais no cotidiano escolar. Escrever esta dissertação é um exercício de escuta crítica e sensível, que supõe suspender certezas, reconhecer ausências e silenciamentos, admitir os limites do meu olhar e acolher desconfortos para convertê-los em decisões metodológicas e pedagógicas. Ao explicitar minha posicionalidade, (re)alinho ideias e ajusto a prática, aprofundando a compreensão dos processos que orientam minhas escolhas e minha atuação docente. Desse lugar, entendo a linguagem visual como campo enunciativo que produz sentidos e pode afirmar ou apagar diferenças, orientando leituras e proposições comprometidas com o pertencimento e justiça no contexto escolar.

1.1.2 Breves apontamentos acerca do pensamento decolonial

[...] a tarefa do pensamento decolonial é revelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental e afirmar os direitos epistêmicos dos sujeitos racialmente desvalorizados, bem como das opções decoloniais que possibilitem a esses silêncios construir argumentos capazes de confrontar aqueles que reivindicam a 'originalidade' [do saber]

(Mignolo, 2009b, p. 28).

Início minha reflexão sobre o pensamento decolonial a partir da forma como o mundo sempre me foi apresentado: estruturado em camadas, nas quais as nações europeias e os Estados Unidos ocupam posições de centralidade, enquanto a África e, com frequência, a Ásia são representadas de maneira distorcida. Essa visão revela uma herança colonial profundamente enraizada, que influencia a maneira como compreendemos a realidade. Neste contexto, Quijano (2000) propôs o termo “colonialidade do poder”, destacando que a modernidade está diretamente ligada à criação de um sistema que estabelece categorizações e hierarquias entre diferentes povos e culturas.

Falar em decolonialidade só faz sentido quando, antes, compreendemos o significado da colonialidade. Esse conceito emerge a partir do pensamento de estudiosos que buscaram compreender o que permaneceu entre os povos da América Latina e de outros contextos colonizados, mesmo após o fim do colonialismo formal. Em outras palavras, o encerramento declarado da colonização não significou o desaparecimento de suas práticas e valores. Ao

contrário, muitos discursos e estruturas coloniais continuam presentes, influenciando nossas formas de pensar, ensinar e organizar a vida em sociedade.

Partindo desse entendimento, fica evidente que, apesar de não sermos mais colônia, a lógica colonial ainda influencia a sociedade. A decolonialidade indica que o fim do colonialismo não anula seus efeitos, que seguem produzindo desigualdades e exclusões. Nessa perspectiva, Candau (2020a, p. 681) afirma: “Desconstruir e reconstruir as culturas escolares nesta perspectiva do desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial supõe desafios postos por novas questões que enriquecem e tencionam o debate educacional na atualidade”. Walsh (2017, p. 32) amplia esse entendimento ao afirmar que a decolonialidade se constrói em “[...] estratégias, práticas e metodologias-pedagogias que estão entrelaçadas e construídas sobre lutas de resistência, insurgência, marginalização, afirmação, reexistência, reumanização e libertação”², evidenciando sua potência pedagógica e política de fissurar as estruturas coloniais.

Neste trabalho, Vera Maria Candau é mencionada principalmente para situar a discussão sobre a interculturalidade no Brasil. Apesar de a autora ter uma trajetória ligada ao multiculturalismo, seus trabalhos mais recentes conversam com Catherine Walsh e incluem aspectos da interculturalidade crítica. Portanto, o estudo das representações étnico-raciais se fundamenta principalmente na perspectiva de Walsh, que entende a diferença como um eixo político e epistêmico da educação decolonial.

Compreendo a colonialidade como a permanência de práticas de dominação que atravessam a organização dos espaços, a formação do imaginário social, a linguagem e, sobretudo, os critérios pelos quais construímos noções de verdade, estética, moral e identidade. Ao reconhecer como essa lógica se instala, percebo que ela não apenas influencia a forma como nos relacionamos com os outros, mas também molda a maneira como nós percebemos enquanto sujeitos históricos e culturais.

Dando continuidade à reflexão, as expressões modernidade, colonialidade e decolonialidade, embora distintas, representam conceitos interligados que ocupam posições tensionadas no campo das disputas epistêmicas. Mignolo (2017, p. 13) ressalta que esses elementos formam “[...] uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder”. Mignolo (2017) explica que a colonialidade opera como um modelo de poder que permaneceu mesmo após o fim do colonialismo. Ou seja, embora muitos países tenham conquistado sua

² Texto original: [...] estrategias, prácticas y metodologías-pedagogías que se entretienen con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación [...].

independência política, as formas de dominação iniciadas no período colonial continuam a passar a sociedade e a sustentar desigualdades.

Essas estruturas muitas vezes passam despercebidas porque estão escondidas sob a ideia de modernidade, que se apresenta como algo positivo, associada ao progresso, à salvação e à felicidade. No entanto, por trás dessa narrativa, ainda operam relações de poder que excluem, silenciam e desvalorizam outras formas de viver, pensar e conhecer o mundo.

A perspectiva decolonial tem ganhado destaque nas Américas desde os anos 2000, impulsionada pelo grupo Modernidade/Colonialidade (MC), formado por intelectuais como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres e Arturo Escobar. Para esses pesquisadores, a modernidade esteve sempre atrelada à colonialidade, funcionando como um projeto global de dominação. Essa abordagem emergiu como uma resposta crítica aos estudos subalternos latino-americanos e indianos, diferenciando-se também das abordagens culturais e pós-coloniais. Seu foco tem sido contribuir para a transformação das ciências sociais na América Latina, valorizando saberes historicamente marginalizados.

Neste contexto, o pensamento decolonial propõe uma perspectiva de práxis crítica, isto é, um modo de produzir conhecimento no próprio movimento do vivido. Em vez de tratar a teoria como algo a ser simplesmente posto em diálogo com uma prática já estabelecida, ou de ver a prática apenas como uma ilustração de conceitos prévios, a práxis decolonial entende reflexão e ação como processos indissociáveis que se constroem mutuamente em situações concretas. Os autores dessa corrente, embora provenientes de diferentes perspectivas epistemológicas, compartilham um ponto comum: uma crítica desestabilizadora e concreta às estruturas do sistema-mundo capitalista, colonial e patriarcal na contemporaneidade.

A proposta do grupo Modernidade/Colonialidade, portanto, é discutir o giro decolonial, que representa uma mudança de perspectiva nas dimensões epistêmica, humana e cultural. Este movimento é uma forma de resistência, articulando política e epistemologia para desafiar a lógica da modernidade colonial. Em relação a isso, Mignolo (2007a, p. 29-30) diz,

O giro decolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia.

Partindo do entendimento de que modernidade e decolonialidade surgem, ao mesmo tempo, enraizadas na diferença colonial das Américas, Mignolo (2007a) propõe uma abordagem que distingue o pensamento do grupo modernidade/colonialidade (M/C) das

perspectivas pós- coloniais. Para o autor, essa proposta representa um deslocamento epistemológico significativo, que não apenas questiona a colonialidade do saber, mas também aponta novos caminhos para romper com as hierarquias impostas pela modernidade eurocêntrica. Portanto, esses dois momentos estão interligados: o primeiro, relacionado à colonização europeia das Américas; e o segundo, mais amplo, estruturado em um sistema mundial de hierarquias raciais, epistemológicas e culturais.

Maldonado-Torres (2007) nos instiga a compreender como o colonialismo nas Américas ultrapassou limites geográficos e influenciou a formação do mundo contemporâneo. Segundo o autor:

[O colonialismo] forneceu o modelo de poder, ou a própria base sobre a qual a identidade moderna seria construída, que estaria então inextricavelmente ligada ao capitalismo global e a um sistema de dominação estruturado em torno da ideia de raça. Esse modelo de poder está no cerne da experiência moderna. A modernidade, geralmente considerada pois o produto, seja do Renascimento europeu ou do Iluminismo, tem um lado obscuro que é constitutivo dele. A modernidade como discurso e prática não seria possível sem a colonialidade, e a colonialidade constitui uma dimensão inescapável dos discursos modernos (Maldonado-Torres, 2007, p. 132).

Em suma, a modernidade não pode ser reduzida à noção de progresso, pois também opera como mecanismo de dominação que reproduz desigualdades. Nesse sentido, ao denunciar esse lado obscuro da modernidade, o grupo Modernidade/Colonialidade constrói uma identidade intelectual crítica e um vocabulário próprio que articulam teoria, denúncia e possibilidade de ruptura com as lógicas coloniais que ainda moldam as estruturas sociais nos dias atuais. Essa dinâmica, por sua vez, revitaliza as ciências sociais na América Latina no século XXI, ampliando o alcance do pensamento crítico e estabelecendo novas perspectivas para o enfrentamento das desigualdades. Conforme Ballestrin (2013, p. 1),

Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a ‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.

Além disso, o grupo Modernidade/Colonialidade defende que a colonização foi além de uma questão jurídica ou política. Nesse sentido, instaurou uma dominação cultural e epistemológica que moldou o imaginário dos povos colonizados, redefinindo modos de pensar, sentir e conhecer.

Nessa perspectiva, Mignolo (2007a) argumenta que a modernidade/colonialidade deve ser superada por meio de epistemologias alternativas e da valorização de conhecimentos que emergem fora da matriz eurocêntrica. A decolonialidade, nesse contexto, propõe a ressignificação da educação por meio de práticas que valorizam a experiência, a cooperação coletiva e o diálogo. Esses elementos são fundamentais para a construção do conhecimento, pois permitem a combinação de visões plurais e insurgentes, desafiando os modelos tradicionais de ensino.

Complementando esse pensamento, Grosfoguel (2007) ressalta que essa abordagem não constitui uma proposta conclusiva, mas sim o resgate de formas de pensamento historicamente suprimidas pela lógica da modernidade/colonialidade. Esse movimento possibilita, para além da desconstrução das hierarquias impostas, a ampliação dos horizontes reflexivos, abrindo espaço para novas narrativas, discursos, corpos, subjetividades e perspectivas acadêmicas que tensionam os modelos hegemônicos.

O pensamento decolonial constitui um desdobramento do que Mignolo (2003b, p. 52, apud Ballestrin, 2013, p. 18) denominou “pensamento fronteiriço”.

O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita.

Mignolo (2003b) argumenta que a decolonialidade exige desobediência epistêmica, ou seja, o enfrentamento consciente aos padrões de pensamento impostos pela modernidade eurocentrada. Compreender os efeitos desses processos de dominação impulsiona a reflexão educação e a atuação responsável. Nesse sentido, tecer sentidos, seja no campo da arte ou da educação torna-se uma ação política: transforma realidades, ressignifica sentidos e resiste às formas coloniais ainda presentes na maneira como vivemos, pensamos e ensinamos. Adotar uma perspectiva decolonial é reconhecer que os lugares que atravesso, nem sempre validados como espaços de saber na academia, são fontes de conhecimento relevantes. O chamado “pensamento fronteiriço” nasce justamente desses espaços periféricos de territórios e corpos historicamente excluídos das narrativas dominantes. Essa exclusão, no entanto, não é acidental: foi construída estrategicamente pela modernidade para sustentar a ideia de que seu modelo civilizatório é superior aos demais.

Nessa direção, Mignolo (2008) descreve o racismo contemporâneo como fruto de construções conceituais impostas pelo saber imperial, que rotulou certos corpos como inferiores, tanto física quanto intelectualmente. Como destaca o autor (2008, p. 49), “[...] o racismo, como o entendemos hoje, foi criado pelo pensamento colonial ao classificar certos corpos como inferiores e associar essa suposta inferioridade a uma menor inteligência”. Essa visão sustentou o domínio colonial ao afirmar que apenas os saberes europeus eram universais e legítimos.

Complementando essa reflexão, Maldonado-Torres (2007, p. 132) ressalta que:

Novas identidades foram criadas no contexto da colonização europeia nas Américas: europeia, branca, indígena, negra e mestiça, para citar apenas as mais comuns e óbvias. Uma característica desse tipo de classificação social é que a relação entre os sujeitos não é horizontal, mas vertical. Ou seja, algumas identidades denotam superioridade sobre outras. E tal grau de superioridade justifica-se em relação aos graus de humanidade atribuídos às identidades em questão. Em termos gerais, quanto mais clara a pele, mais próximo ela está de representar o ideal de humanidade completa.³

A estrutura imposta pelos conquistadores consolidou uma hierarquia entre os indivíduos, influenciando de maneira significativa a forma como o mundo passou a ser representado. Essa visão moldou mapas, saberes e conexões, naturalizando desigualdades. A geografia, enquanto campo de produção de significados, contribuiu para sustentar essa lógica, originando o que Maldonado-Torres (2007) denomina “colonialidade global”.

Dessa forma, ao estudar o pensamento decolonial, evidencia-se que as ações coloniais não foram apenas acontecimentos isolados na história europeia, mas constituíram bases fundamentais para a construção da modernidade. Em síntese, essa compreensão indica que a colonização ultrapassou a exploração de territórios e recursos, impondo modos de pensar, saberes e identidades que ainda impactam as estruturas sociais e educacionais. Essa interpretação desafia a perspectiva tradicional da história, exigindo uma leitura crítica dos conhecimentos considerados universais.

Neste direcionamento, Mignolo (2008, p. 21) sustenta que:

[...] a corpo-política descreve as tecnologias decoloniais praticadas por corpos que perceberam que eram considerados menos humanos, no momento em que

³ Texto original: Nuevas identidades fueron creadas en el contexto de la colonización europea en las Américas: europeo, blanco, indio, negro y mestizo, para nombrar sólo las más frecuentes y obvias. Un rasgo característico de este tipo de clasificación social consiste en que la relación entre sujetos no es horizontal sino vertical. Esto es, algunas identidades denotan superioridad sobre otras. Y tal grado de superioridad se justifica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa.

se deram conta que o próprio ato de descrevê-los como menos humanos era uma reflexão radicalmente desumana. Dessa maneira, a falta de humanidade é atribuída a agentes, instituições e conhecimentos imperiais, que tiveram a arrogância de decidir que certas pessoas, de quem não gostavam, eram menos humanas. A corpo-política é um componente fundamental do pensamento decolonial, da ação decolonial e da opção decolonial.

Com base em Mignolo (2008), compreendo que a “corpo-política” emerge como uma resposta à desumanização imposta pelo saber imperial. Trata-se de uma forma de enfrentamento forjado por sujeitos marginalizados pelas estruturas coloniais, que passam a confrontar essa lógica opressora.

Nessa perspectiva, reconheço a arrogância do saber eurocêntrico, que permitiu determinar quem era humano e quem não era, com base em critérios racistas e excludentes. Assim, a “corpo-política” não se apresenta apenas como crítica, mas como movimento consciente de deslocamento das estruturas coloniais, instaurando possibilidades de outros modos de conhecer, existir e resistir. Como apontam Sabota e Frank (2024, p. 18):

[...] somos pessoas generificadas⁴ por meio da linguagem e do corpo politicamente marcado. Assim, nossas performances nunca deixam de ser lidas ou interpeladas, tendo em vista um campo social de atuação ou uma condição que, por si só, já emblema características discursivas, mas, necessariamente, somáticas, formativas e identitárias [...].

A partir dessa citação, evidencia-se que os sujeitos são constituídos por marcas discursivas e somáticas; ignorá-las na educação reproduz silenciamentos. Reconhecer o entrelaçamento de corpo, língua e cultura é admitir que a escola não é neutra, mas atravessada por disputas de poder. Por isso, a sala de aula é um espaço crítico em que a prática docente desafia hierarquias e afirma a pluralidade. Em chave decolonial, não se trata de ajustar conteúdos, e sim de reconfigurar lugares de fala e de escuta: que corpos podem dizer, que línguas podem significar, que saberes podem valer. Quando a aula se abre a essas perguntas, o currículo deixa de acomodar diferenças e passa a produzir mundos possíveis.

Desse entendimento decorre a identificação do racismo estrutural como um dos legados mais persistentes da colonialidade: um padrão de poder que hierarquizou corpos, associando-os a diferentes “valores” sociais e intelectuais, e que segue operando na reprodução de desigualdades e na restrição de oportunidades. Segundo Mignolo (2008, p. 49):

⁴ O termo “generificadas” remete à ideia de que as identidades são socialmente construídas e atravessadas pelas normas de gênero, e não um dado natural ou biológico.

Esse é o ponto em que as opções decoloniais, fundamentadas na geopolítica e na corpo-política do conhecimento, engajam-se não só em decolonizar o conhecimento, mas também na produção de conhecimento decolonial, desvinculando-se da teia do conhecimento imperial e moderno e da matriz colonial do poder.

Com base nessa declaração, entendo que o desafio não se limita a criticar o colonialismo do saber; é necessário desenvolver ativamente um pensamento decolonial. As opções sugeridas por essa abordagem evidenciam a necessidade de desafiar as hierarquias epistêmicas, desconstruindo os privilégios impostos aos conhecimentos eurocentrados e reconhecendo epistemologias diversas, insurgentes e dedicadas à justiça social.

Ao me aprofundar no pensamento decolonial, compreendo que as ações coloniais não foram eventos isolados, mas bases centrais da modernidade. A colonização ultrapassou a simples ocupação de territórios, ao impor formas de pensar, produção de conhecimento e construção de identidades que ainda moldam as práticas sociais e educacionais. Desse modo, essa interpretação questiona a narrativa histórica predominante e exige a problematização dos conhecimentos tidos como universais. Com isso, venho entendendo que valorizar epistemologias plurais também implica acolher outras formas de viver, sentir e aprender, o que pode abrir caminhos para uma educação mais sensível e alinhada com as realidades das pessoas que dela fazem parte.

1.1.3 Desmantelamento das Hierarquias: colonialismo, colonialidade e os caminhos para uma Educação Decolonial

Como é uma negação sistemática do outro, uma decisão furiosa de privar o outro de qualquer atributo de humanidade, o colonialismo leva o povo dominado a perguntar-se constantemente: Quem sou eu na realidade?

(Fanon, 1961, p. 263).

As palavras de Fanon (1961) denunciam, de maneira contundente e clara, a ferida ontológica causada pelo colonialismo, um processo que nega a humanidade do outro e origina uma crise de identidade profunda e duradoura. Para compreender as consequências dessa lógica de dominação, é fundamental distinguir colonialismo de colonialidade. O colonialismo refere-se à expansão territorial das potências europeias, motivada pelo capitalismo surgido durante as grandes navegações, entre os séculos XV e XX (Quijano, 2000). Nesse período, as nações europeias fundaram colônias na África e na Ásia, explorando recursos naturais e impondo seu controle sobre as populações locais. Grosfoguel (2011) conceitua a colonialidade como a

continuidade das estruturas de dominação estabelecidas durante a colonização das Américas, que persistem mesmo após a independência política formal. Essas estruturas econômicas, culturais e epistêmicas mantêm uma lógica hierárquica, que influencia significativamente os modos de ser, saber e existir dos povos historicamente marginalizados, mantendo as desigualdades atuais.

Antes de nos aprofundarmos nos aspectos teóricos da colonialidade, é necessário entender as condições criadas durante o colonialismo, que originaram este novo padrão global de poder. Quijano (1997) ressalta a ideia de colonialidade para enfatizar que as consequências do colonialismo transcendem o período histórico das administrações coloniais, persistindo mesmo após os processos de independência. Assim sendo, Quijano (2007, p. 93) destaca que, embora sejam conceitos diferentes, colonialismo e colonialidade estão profundamente interligados.

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

A afirmação de Quijano (2007) ressalta que o colonialismo é uma prática histórica de dominação política, econômica e social exercida por potências estrangeiras sobre territórios colonizados, sem estar necessariamente associado a relações de poder racistas. No entanto, compreendo a colonialidade como uma herança mais profunda e duradoura, que mantém as hierarquias raciais, culturais e epistêmicas, mesmo após o término formal da colonização.

Assim, compreendo que Quijano (2010) desenvolve o conceito de colonialidade do poder para descrever um sistema de dominação que oprimiu a América Latina, África e Ásia desde as conquistas. Sua teoria abrange três dimensões principais: a do poder, que estabelece hierarquias sociais; a do saber, que impõe o conhecimento eurocêntrico como único válido; e a do ser, que desqualifica as identidades culturais.

Em relação a essa lógica imposta pelo colonialismo, Nelson Maldonado Torres estabeleceu de forma mais clara a diferença entre esses dois conceitos (Torres, 2007b apud Walsh, 2013b, p. 278),

Colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo está nas mãos de outro povo ou nação, o que constitui a referida

nação como um império. A colonialidade difere dessa ideia, pois se refere a um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ela se relaciona à maneira como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas são articulados entre si por meio do mercado capitalista global e da ideia de raça. Dessa forma, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo⁵.

Desse modo, Maldonado-Torres (2007) explica que o colonialismo é uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é exercida por outra, configurando a nação dominante como um império. Por outro lado, entendo que a colonialidade surgiu como consequência do colonialismo moderno, estendendo-se além das relações formais de poder entre povos ou nações. Trata-se de um padrão de dominação que estrutura o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações sociais com base na lógica do mercado capitalista global e na construção do conceito de raça.

Nessa perspectiva, Mignolo (2005a, p. 75) reforça a ideia de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade”. Dessa forma, essa perspectiva tem se consolidado como uma ferramenta política e epistemológica para promover um pensamento crítico fundamentado nas vozes silenciadas pela modernidade capitalista europeia.

Além disso, Maldonado-Torres (2007) aprofunda essa visão ao discutir a colonialidade do ser, evidenciando como a desumanização reforçou as desigualdades impostas pela lógica colonial. De forma complementar, Lander (2005) amplia essa discussão ao tratar da colonialidade do saber, destacando o controle das instituições educacionais como um meio estratégico para sustentar essa lógica de poder.

Nesse contexto, Quijano (2005, p. 118) afirma que,

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu do resto do mundo conduziram a elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. [...] significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

⁵ Texto original: El colonialismo denota una relación política y económica en la que la soberanía de un pueblo está en poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a la referida nación en un imperio. La colonialidad difiere de esta idea, puesto que se refiere a un padrón de poder que surge como resultado del colonialismo moderno, pero en vez de limitarse a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, se relaciona a la manera como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí por medio del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. De esta manera, a pesar de que el colonialismo le precede a la colonialidad, la colonialidad le sobrevive al colonialismo.

Dessa maneira, reconheço, a partir de Quijano (2005), que o conceito de raça tornou-se um dos instrumentos mais enraizados e persistentes para a dominação social em nível global. A partir dessa construção, consolidou-se a opressão baseada no gênero, relegando determinados povos a uma condição de inferioridade naturalizada. Desse modo, percebo que a raça se consolidou como o critério central para a hierarquização da população, definindo níveis, posições e funções na estrutura de poder da nova sociedade.

Assim, Quijano (2005, p. 125) defende que,

Não obstante, foi decisivo para o processo de modernidade que o centro hegemônico desse mundo estivesse localizado na zona centro-norte da Europa Ocidental. Isso ajuda a explicar por que o centro de elaboração intelectual desse processo se localizará também ali, e por que essa versão foi a que ganhou a hegemonia mundial. Ajuda igualmente a explicar por que a colonialidade do poder desempenhará um papel de primeira ordem nessa elaboração eurocêntrica da modernidade.

Dessa forma, fica evidente que a colonialidade do poder esteve diretamente associada à concentração de capital, trabalhadores assalariados e ao mercado na Europa, estabelecendo um modelo econômico, social e cultural que favorecia os interesses europeus Quijano (2005). Vemos nessa perspectiva como a modernidade teve um caráter colonial desde o início, o que explica por que as consequências do processo de modernização foram tão marcantes e intensas na Europa.

Como podemos observar, a classificação racial estabelecida durante o período colonial estabeleceu uma relação direta entre a identidade racial e as formas de exploração de trabalho. Os colonizados, considerados racialmente inferiores, eram associados a trabalhos não pagos, enquanto o emprego remunerado passou a ser considerado um privilégio exclusivo dos brancos. A esse respeito Quijano (2005, p. 120),

Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial.

Com base na afirmação do autor, observa-se que essa ideia reforçou a perspectiva de que as populações colonizadas não tinham direito a remuneração, estando, portanto, naturalmente obrigadas a satisfazer os interesses dos colonizadores.

Mignolo (2005b) argumenta que a expansão ocidental iniciada no século XVI operou também como imposição de um modelo hegemônico de saber. Esse processo consolidou uma perspectiva eurocêntrica sobre a produção do conhecimento, estabelecendo normas epistêmicas, políticas e historiográficas⁶ que desqualificaram outras formas de saber. Dessa maneira, a colonialidade do saber tornou-se um instrumento de poder, naturalizando a superioridade das concepções ocidentais e relegando epistemologias indígenas, africanas e outras tradições não ocidentais à subalternização.

Além disso, a colonialidade do poder instaurou uma naturalização epistêmica, na qual a cultura, as ideias e os saberes dos colonizadores foram promovidos como modelos universais. Esse processo impôs a colonialidade do saber sobre os povos não europeus, desvalorizando suas epistemologias e formas de existência. Ainda nesse contexto, essa hegemonia consolidou uma geopolítica do conhecimento, na qual poder, saber e cultura passaram a ser definidos sob uma lógica eurocêntrica, posicionando a Europa como o centro da produção e validação do conhecimento.

Em continuidade a essa reflexão, Grosfoguel (2006, p. 22) afirma que “[...] todo conhecimento está epistemicamente localizado no lado dominante ou subalterno das relações de poder e que isso tem a ver com a geopolítica e a política corporal do conhecimento [...]”⁷, e acrescenta que “a neutralidade e a objetividade desencarnadas e deslocalizadas da ego-política do conhecimento são um mito ocidental”⁸. Diante dessa compreensão, percebo que todo conhecimento é construído em contextos sociais e históricos específicos. Entendo que a produção do saber não é neutra, pois cada escolha sobre o que ensinar ou como pensar visibiliza uma posição política. Desse modo, essas decisões moldam minha visão de mundo e influenciam diretamente as verdades são aceitas e validadas na sociedade.

Mignolo (2005) destaca que os processos coloniais, sustentados por uma opressão epistêmica, também impulsionaram uma geopolítica linguística, na qual as línguas coloniais foram impostas como superiores. Desde a Antiguidade, com o grego e o latim, até a modernidade, com o italiano, português, francês, inglês e alemão, esses idiomas foram institucionalizados como únicos meios de transmissão do conhecimento e exercício de poder. Dessa forma, esse domínio linguístico desvalorizou e marginalizou as línguas originárias dos

⁶ A expressão historiográfica se utiliza à área da historiografia, que se dedica ao estudo da escrita histórica, isto é, a maneira como os acontecimentos históricos são documentados, interpretados e contados ao longo dos anos.

⁷ Texto original: es que todos los conocimientos están ubicados epistémicamente en el lado dominante o subalterno de las relaciones de poder y que esto tiene que ver con la geo y la cuerpo política del conocimiento.

⁸ Texto original: La neutralidad y objetividad descorporadas y deslocalizadas de la ego-política del conocimiento es un mito occidental.

povos indígenas, contribuindo para o apagamento de seus conceitos e modos de compreender o mundo. Com isso, reforçou-se a lógica colonial de subordinação cultural e epistêmica.

Nesse cenário, Lander (2005) amplia essa discussão ao questionar a colonialidade do saber e sua predominância na academia ocidental. Tal lógica constrói uma narrativa na qual as culturas historicamente subalternizadas são condicionadas a seguir um suposto caminho evolutivo progressivo, que vai do “primitivo” ao “moderno”. Nessa perspectiva, a sociedade industrial ocidental é apresentada como modelo ideal de progresso, sendo tomada como a única alternativa legítima de futuro para as demais nações. Em consequência, as culturas que não se ajustam a esse padrão são classificadas como atrasadas e destinadas ao desaparecimento. Conforme Lander (2005, p. 13),

A superioridade evidente desse modelo de organização social e de seus países, cultura, história e raça fica demonstrada tanto pela conquista e submissão dos demais povos do mundo, como pela superação histórica das formas anteriores de organização social, uma vez que se logrou impor na Europa a plena hegemonia da organização liberal da vida sobre as múltiplas formas de resistência com as quais se enfrentou.

Compreendo que o controle das instituições de ensino, enquanto estratégia de sustentação da lógica colonial de poder, está diretamente relacionado à colonialidade do saber. Lander (2005) argumenta que, longe de representar um espaço neutro para a disseminação do conhecimento, a educação historicamente operou como instrumento de imposição do eurocentrismo, reforçando hierarquias epistemológicas e desqualificando outras formas de compreender o mundo.

Nesse contexto, estudo o livro didático do Sistema de Ensino FTD com o objetivo de compreender de que maneira os conteúdos selecionados por grandes empresas e distribuídos às instituições de ensino reforçam determinadas narrativas históricas e concepções de conhecimento, frequentemente invisibilizando coletividades racializadas ou limitando a diversidade epistêmica (Maldonado-Torres, 2007). Ao sustentar essa lógica, os materiais didáticos tendem a reforçar a hegemonia geopolítica do conhecimento, diante da qual Walsh propõe a interculturalidade epistêmica⁹ como “contra-resposta” (Walsh, 2019, p. 10). Nessa dinâmica, a autora alerta que se “promove uma inclusão vazia de ‘lugar político’” e que “põe-se em marcha um simulacro de inclusão enquanto, na prática, realiza-se a exclusão de indígenas e afros” (Walsh, 2019, p. 25).

⁹ Em Walsh, a “interculturalidade epistêmica” diz respeito à dimensão epistêmica da interculturalidade crítica. Ela funciona como uma resposta à supremacia geopolítica do conhecimento, questionando quais tipos de saber podem ser vistos como legítimos (Walsh, 2019).

A esse processo, pode-se acrescentar o epistemicídio, compreendido como a eliminação dos conhecimentos produzidos por povos historicamente subalternizados. Nesse contexto, os saberes das populações indígenas e negras são sistematicamente desvalorizados, relegados à condição de objetos e desconsiderados em sua complexidade enquanto expressões humanas, culturais e históricas.

Krenak (2020, p. 11) aponta nesse sentido:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das nossas escolhas feitas em diferentes períodos da história.

Ao problematizar essa ideia, o autor evidencia as desigualdades estruturais que silenciaram formas distintas de existir e de conhecer, oriundas de diversas matrizes culturais. Nesse sentido, este estudo me inspira e me convoca a romper com discursos homogeneizadores que sustentam violências e a reafirmar o compromisso com modos plurais de vida e saber.

Quijano (2005, p. 121) caracteriza tais estratégias como mecanismos de imposição da lógica colonial.

[...] parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. [...] forçaram também em medidas variáveis em cada caso os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa.

De acordo com Quijano (2005), a expansão europeia estabeleceu um modelo de poder que organizou experiências, narrativas e produções culturais em uma ordem mundial marcada pela hegemonia ocidental. Esse domínio não se reduziu às questões políticas e econômicas, mas também alcançou a subjetividade, a cultura e o conhecimento. Diante disso, percebo como essa estrutura moldou nossa forma de compreender o mundo, influenciando tanto o acesso aos saberes quanto a interpretação de nossa identidade.

Além disso, apenas o Oriente foi reconhecido como um “outro” digno da Europa, enquanto os povos indígenas e africanos foram reduzidos a enquadramentos tidos como inferiores, sendo rotulados simplesmente como “primitivos” (Lander, 2005). Essa lógica racista

serviu para justificar o domínio europeu, consolidando o eurocentrismo como uma perspectiva hegemônica de conhecimento.

Mignolo (2005a) discute como diferentes binarismos moldam nossa organização cotidiana, simplificando as diversidades culturais e epistemológicas para reforçar hierarquias que favorecem a hegemonia europeia. Ao contrário da dualidade, que pressupõe complementaridade, os binarismos operam por meio da hierarquização, em que um termo domina o outro.

Dessa forma, compreendo que essa lógica reduz a complexidade das culturas a dicotomias simplificadoras, como Ocidente/Oriente, civilizado/primitivo, cristão/pagão, racional/irracional, legitimando a visão eurocêntrica como única e superior. Romper com essas construções exige um ato de desobediência epistêmica, que recusa as hierarquias impostas por um padrão de poder que define o que deve ser valorizado. Pesquisadores vinculados ao pensamento decolonial têm problematizado essas violências simbólicas, evidenciando o apagamento de saberes historicamente silenciados.

Prosseguindo com as discussões, Maldonado-Torres (2007) esclarece que a colonialidade do ser procura mostrar como os efeitos do legado colonial atingem as esferas intelectuais e impactam diretamente as vivências diárias de pessoas subalternizadas. No entanto, mais do que compreender seus efeitos no pensamento, é preciso evidenciar como essa estrutura colonial condiciona vivências diárias, desumanizando e oprimindo corpos, identidades e formas de existência. Para Maldonado-Torres (2007, p. 150), essa estrutura não apenas oprime, mas sustenta um modelo de sociedade que reforça desigualdades.

A colonialidade do ser não se refere, então, meramente à redução do particular à generalidade do conceito ou a um horizonte específico de significado, mas à violação do sentido da alteridade humana, a ponto de o alter-ego ser transformado em um sub-alter. Tal realidade, que ocorre regularmente em situações de guerra, é transformada em uma questão ordinária através da ideia de raça, que desempenha um papel crucial na naturalização da não ética da guerra por meio de práticas de colonialismo e escravidão racial¹⁰.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a colonialidade do ser evidencia como essa matriz atua na negação da humanidade de pessoas racializadas, relegando-os à invisibilidade social (Maldonado-Torres, 2007). Esse apagamento não é apenas simbólico, mas estrutural, pois

¹⁰ Texto original: La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter. Tal realidad, que acontece con regularidad en situaciones de guerra, es transformada en un asunto ordinario a través de la idea de raza, que juega un rol crucial en la naturalización de la no-ética de la guerra a través de prácticas de colonialismo y esclavitud racial.

sustenta sistemas de opressão que deslegitimam suas existências (Walsh, 2006). O grito e o choro tornam-se expressões de resistência em um mundo que os marginaliza, denunciando a violência que os exclui. Dessa maneira, essa lógica reproduz a desumanização, classificando alguns corpos como descartáveis, enquanto outros são estabelecidos como padrão dominante na estrutura social e epistêmica (Fanon, 2003).

Além disso, Maldonado-Torres (2007) argumenta que esse processo se evidencia quando a preservação de identidades nacionais e culturais se sobrepõe à escuta das vozes silenciadas, negando-lhes a humanidade. Assim, a colonialidade do ser se manifesta em projetos civilizatórios que, ao longo da história, fizeram da dominação colonial um eixo central, legitimando-se pela noção de raça e sustentando uma perspectiva desumanizante que naturaliza a opressão de determinados povos.

De acordo com Fanon (2003), em sua obra *Os condenados da terra*, a divisão do mundo durante o período colonial não se baseava apenas em diferenças econômicas ou de estilo de vida, mas, sobretudo, na noção de raça. Conforme descreve Fanon, essa segmentação criava um “mundo dividido”, onde colonizadores e colonizados eram vistos como espécies distintas, reforçando a lógica de dominação e exclusão. Essa perspectiva evidencia como o racismo foi instrumentalizado para justificar e perpetuar as desigualdades coloniais (Fanon, 2003, p. 35).

A causa é efeito: se é rico porque é branco, se é branco porque é rico. Por isso, as análises marxistas devem modificar-se ligeiramente sempre que abordam o sistema colonial. Mesmo o conceito da sociedade pré-capitalista, bem estudado por Marx, teria que ser de novo formulado. O servo é de uma essência diferente da do cavalheiro, mas é necessária uma referência ao direito divino para legitimar essa diferença de classes.

Além disso, o autor explicita que a dominação colonial ia além do controle econômico ou militar, fundamentando-se, principalmente, na construção de diferenças raciais e culturais. Dessa forma, Fanon (2003) argumenta que o verdadeiro poder do colonizador não residia nas indústrias ou na abundância de recursos, mas em sua condição de estrangeiro alguém que, vindo de fora, destacava-se visivelmente dos povos nativos, reforçando a lógica de exclusão e hierarquização.

Quijano (2005) esclarece que esse padrão de poder não se sustenta apenas pela ocupação de cargos, mas por uma gramática que define quem é reconhecido como sujeito legítimo de decisão, conhecimento e autoridade. Dessa forma, a colonialidade funciona como um critério silencioso de pertencimento e credibilidade, definindo quem pode falar em nome do “universal” e quem permanece na posição de objeto, tutelado ou descartável. Ironicamente, embora a

Europa se projete como berço do humanismo, essa narrativa se sustenta na construção da “barbárie do outro”, um mecanismo que legitima desigualdades e mantém relações de poder (Césaire, 2006).

Nessa perspectiva, Walsh (2006) destaca que a colonialidade do ser refere-se à negação da humanidade de povos afrodescendentes e indígenas ao longo da modernidade colonial. Esse movimento incide sobre identidade, autonomia e reconhecimento, produzindo subjetividades marcadas pela desumanização. Nesse sentido, percebe-se como a violência epistêmica marginalizou seus conhecimentos e modos de vida, ocultando saberes e perspectivas que poderiam ampliar a compreensão da realidade.

Apesar de as dimensões da colonialidade, do poder, do saber e do ser serem interligadas, a diferenciação entre elas resulta dos caminhos de leitura e das ênfases adotadas pelos autores mobilizados. Ainda assim, funcionam como instrumentos analíticos para compreender como a dominação colonial se organiza e se renova no presente. Ao reconhecer suas articulações, aprofundo o questionamento de processos históricos que sustentam desigualdades e abro espaço para alternativas de enfrentamento.

Com essa compreensão, assumo que a lógica colonial não se limita ao passado, pois atravessa a forma como penso, aprendo e me posiciono no mundo. Nesse horizonte, a interpelação de Fanon ecoa como compromisso: “Ó corpo meu, faz de mim, sempre, um ser que se interrogue!” (Fanon, 1973, p. 192). Por isso, a decolonialidade se afirma como direção ética e política, orientando a desconstrução intencional dessas hierarquias e apontando caminhos para uma Educação Decolonial. Também pela circulação pública destas leituras críticas, a pesquisa busca fortalecer práticas formativas comprometidas com dignidade, equidade e reparação histórica.

1.2 A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica

Ao aprofundar a perspectiva decolonial, os teóricos do grupo M/C criaram elementos teóricos e metodológicos que não só expandiram o entendimento sobre a decolonialidade, mas também estabeleceram estratégias de intervenção no contexto prático. Dentre essas contribuições, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial se destacam, questionando modelos eurocêntricos e sugerindo práticas pedagógicas focadas na valorização da diversidade e na superação das desigualdades estruturais.

1.2.1 Por uma pedagogia decolonial

É nesse sentido, e diante dessas condições vividas e possibilidades, que proponho a conexão entre o pedagógico e o decolonial

(Walsh, 2013a, p. 31)¹¹.

Nesta subseção, reflito sobre a relação entre os processos de aprendizagem e desaprendizagem e as práticas pedagógicas decoloniais, conforme propõe Walsh (2013a). O intuito é compreender de que forma essas práticas desafiam os saberes hegemônicos europeus, historicamente impostos como universais. Como observa Quijano (2005, p. 121), “[...] o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” é central na lógica colonial. Nesse sentido, práticas pedagógicas decoloniais abrem caminho para uma educação crítica, plural e sintonizada com as experiências históricas e culturais de sujeitos historicamente silenciados.

A pedagogia decolonial rompe com as estruturas tradicionais de ensino, ampliando os espaços educativos para além das escolas e universidades. Inspirada nas vivências e resistências dos povos historicamente oprimidos, ela incorpora saberes silenciados pela lógica da colonialidade do poder, que denuncia a permanência das hierarquias coloniais nas relações sociais, epistemológicas e pedagógicas.

Mais do que denunciar a colonialidade, a pedagogia decolonial propõe práticas que ressignificam a educação e valorizam formas plurais de produzir conhecimento. Trata-se de uma abordagem gestada nas lutas e nas práticas cotidianas de comunidades negras, indígenas e periféricas, em que o saber é compreendido como um direito coletivo, profundamente vinculado ao território. Como destaca Fanon (2008), a ruptura radical com a ordem colonial exige reestruturar as formas de ensinar e aprender.

De acordo com Walsh (2013a), a pedagogia decolonial deve ser entendida como um conjunto de práticas insurgentes. Essa concepção se alinha com as reflexões de Fanon (2008), na medida em que ambas desafiam os pilares da racionalidade ocidental contemporânea e confrontam as estruturas coloniais que ainda operam nas esferas do saber, do poder e do ser. Na perspectiva de Walsh (2013a, p. 28):

Pedagogias que estimulam o pensamento a partir e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e vivos distintos. Pedagogias que incitem possibilidades de ser, estar, sentir, existir,

¹¹ Texto original: Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.

fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas dado em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais¹².

Segundo a autora, trata-se de um processo contínuo de luta e reconstrução. Entendo que as metodologias de ensino podem ser atos de resistência quando recusam a neutralidade e se ancoram em genealogias e saberes vivos historicamente desautorizados. Na pedagogia decolonial, ensinar é provocar outras formas de ser, estar, sentir e conhecer, abrindo espaço para vozes silenciadas e interrompendo hierarquias. Assim, o conhecimento deixa de ser imposição e se torna encontro, memória e horizonte de transformação social.

Conforme afirma Walsh (2013a), às concepções de pedagogia e de fazer pedagógico ultrapassam a noção de um instrumento meramente técnico voltado ao ensino e à circulação do conhecimento. Tais práticas transbordam os ambientes formais da educação, alcançando múltiplos contextos sociais nos quais se travam disputas de sentidos, práticas e modos de conhecer. Inspirada em Paulo Freire, a autora compreende a pedagogia como uma metodologia viva e necessária para o enfrentamento dos desafios sociais, políticos e epistemológicos, promovendo processos de libertação e mudança coletiva. Como afirma Freire (2018, p. 59), “[...] está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”. Ainda que a articulação entre o pedagógico e o decolonial tenha raízes na invasão colonial, é com a consolidação dos vice-reinados nas regiões andinas e mesoamericanas que essa relação se intensifica. Nessa direção, como ressalta Walsh (2017, p. 12),

O coletivo está nas vozes, sujeitos que narram, contam e dão presença ao como do fazer-pensar-lutar contra o sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial - ao mesmo tempo antropocêntrico e heteronormativo - e ao como das pedagogias de resistência, (re)existência e vida que caminham por esses modos - muito distintos - que entendemos por e que chamamos de decoloniais¹³.

Nesse contexto, Walsh (2013a) resgata a trajetória de Felipe Guamán Poma de Ayala, intelectual quéchua que, entre os séculos XVI e XVII, ousou narrar a história de seu povo a

¹² Texto original: Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbarse hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

¹³ Texto original: Lo colectivo está en las voces, sujetas y sujetos que narran, cuentan y dan presencia al cómo del hacer-pensar-luchar en contra del sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial - a la vez antropocéntrico y heteronormativo - y al cómo de las pedagogías de resistencia, (re)existencia y vida que caminan estos modos - muy otros - que entendemos por y que llamamos decoloniales.

partir de sua própria vivência e cosmovisão andina. Em sua obra *Nova Crônica e Bom Governo*, mais do que um apelo político ao rei espanhol, ele constrói um gesto de resistência epistêmica e simbólica. Ao escrever a partir da memória coletiva de seu povo, Guamán Poma propõe uma pedagogia enraizada na dignidade indígena, que desafia a lógica colonial do saber e afirma outras formas de existir e conhecer.

Por conseguinte, já no século XV, a obra de Guamán Poma questionava a lógica eurocêntrica imposta como civilizadora. Tal posicionamento evidencia que a resistência às estruturas coloniais não é recente, trata-se de um processo histórico, contínuo e necessário para enfrentar a globalização de interesses que ainda busca padronizar o mundo sob a ótica europeia. Para Walsh (2013a, p. 27),

Embora haja muito a ser dito sobre esse projeto político e o pensamento decolonial que ele manifesta — algo que o próprio Mignolo analisou —, bem como sobre como Guamán Poma conta a história do Império Inca e do colonialismo espanhol no Peru do século XVI, nosso interesse aqui é destacar a maneira como o pedagógico e o decolonial estão vinculados.

A força visual do trabalho de Guamán Poma revela-se como uma estratégia pedagógica potente: seus desenhos não apenas acompanham a narrativa escrita, mas também comunicam, de forma autônoma, a história andina por meio de símbolos e referências culturais. Ao articular elementos da cultura indígena com características da Contra-Reforma, o autor constrói uma linguagem visual que reafirma a dignidade de seu povo diante da opressão colonial. Segundo Adorno (1981), conforme apresentado por Walsh (2013a, p. 35), essas imagens instigam o leitor a pensar sobre dois mundos em conflito: o universo andino, caracterizado pela harmonia e pela ordem social, e a colônia europeia, retratada como um mundo distorcido, dominado pelo caos e pela opressão.

Entre os aspectos mais expressivos de sua produção visual, destaca-se a maneira como Guamán Poma representa a paisagem cultural. Suas ilustrações seguem padrões de orientação andina, rompendo com a lógica visual ocidental. Nesse sentido, Walsh (2013a, p. 28) ressalta: “Dessa forma, os desenhos agem por si só, narrando injustiças, violências, conflitos e posições imperiais e complementaridades coloniais, cosmológicas e modos próprios e alheios de conceber, sentir, ser e existir no mundo”¹⁴.

Percebo essa construção sobretudo em seu mapa simbólico do universo, estruturado a partir dos valores culturais e espirituais de seu povo. Reconheço que seus traços não apenas

¹⁴ Texto original: De esta manera, los dibujos actúan de cuenta propia narrando las injusticias, violencias, conflictos y posicionamientos imperiales y coloniales, las complementariedades cosmológicas y las formas propias y ajenas de concebir, sentir, ser y estar en el mundo.

resgatam uma ordem anterior à colonização, mas também denunciam a forma como essa estrutura foi desestabilizada pelo projeto colonial, mergulhando as comunidades indígenas em contextos de exclusão e apagamento. Como destaca Adorno (1981), essa linguagem visual extrapola a função de registro histórico: denúncia o presente e aponta caminhos possíveis de resistência e (re)existência.

É justamente nesse ponto que se evidencia a potência do vínculo entre pedagogia e decolonialidade: a interpretação das imagens nunca é neutra, ela depende da perspectiva de quem observa. Para os que compartilham da cosmovisão andina, essas imagens evidenciam significados profundos, muitas vezes invisíveis ao olhar colonizador. Walsh (2013a, p. 28) reforça: “[...] são ferramentas pedagógicas que dão presença à persistência, insistência e sobrevivência do decolonial, ao mesmo tempo que o constroem, representam e promovem pedagogicamente”¹⁵.

Ao enfatizar essa dimensão, compreendo que a linguagem pedagógica não se restringe à palavra falada ou escrita. Imagens, símbolos, gestos e memórias também comunicam saberes, expandindo as possibilidades educativas para além dos modelos escolares tradicionais. Reconhecer essas múltiplas formas de expressão é essencial para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de vozes, experiências e modos de conhecer.

Walsh (2013a) argumenta sobre a necessidade urgente de pedagogias que não se baseiam em experiências externas e distantes, mas que se constroem com e a partir das pessoas e de seus contextos. Segundo a autora, é imprescindível desconstruir os padrões acadêmicos que ainda defendem a objetividade, a neutralidade e o distanciamento como únicos critérios de validade científica. Em contrapartida, ela propõe uma educação fundamentada no vínculo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento como caminhos para uma prática conscientemente decolonial. Como afirma Walsh (2013a, p. 62), trata-se de uma educação fundamentada em,

Pedagogias que buscam abrir frestas e provocar aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, distanciamentos e novas conexões; pedagogias que visam plantar sementes, não dogmas ou doutrinas, esclarecer e enredar caminhos, e fazer com que horizontes de teorizar, pensar, fazer, ser, existir, sentir, olhar e escutar caminhem de forma individual e coletiva em direção ao decolonial¹⁶.

¹⁵ Texto original: Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente.

¹⁶ Texto original: Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganches; pedagogías que pretenden plantar semillas, no dogmas ni doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar de modo individual y colectivo hacia lo decolonial.

Ao acompanhar essa abordagem, entendo que a educação decolonial desmonta a ideia de ensino como simples transmissão de saberes, mas promove processos contínuos de desapego e reconstrução do conhecimento. Esse movimento desafia concepções engessadas e amplia formas plurais de interpretar a realidade. As “rachaduras” nos sistemas de ensino tornam-se oportunidades para fortalecer práticas pedagógicas que afirmam identidade historicamente marginalizados e valorizam a diversidade. Esse pensamento converge com Grosfoguel (2016), que critica a hegemonia eurocêntrica ao impor uma única visão de mundo, silenciando epistemologias e modos de existência.

Dessa forma, ao destacar que essas pedagogias “plantam sementes” em vez de impor princípios, Walsh (2013a) evidencia a necessidade de uma educação que não reproduza hierarquias de conhecimento, mas que incentive o pensamento crítico e a integração de saberes diversos. A metáfora de “plantar palavras” evidencia o papel transformador da linguagem, capaz de atravessar gerações por meio da oralidade e da escrita.

Nesse contexto, Santos (2023) reforça essa perspectiva ao associar a linguagem ao cultivo de ideias, destacando sua influência na construção de subjetividades e ações sociais. Assim, a decolonialidade, enquanto prática pedagógica, não busca substituir uma estrutura dominante por outra, mas criar percursos para novas formas de existência e produção de conhecimento, ampliando perspectivas individuais e coletivas.

Ao estudar as dinâmicas raciais e sociais em escala global, percebo a existência de uma hierarquia que classifica determinados países como inferiores ou pertencentes ao chamado “terceiro mundo”. Diante disso, reconheço a necessidade inadiável de adotar uma postura decolonial e de reconhecer os espaços de privilégio que ocupo na sociedade (Bento, 2022). Refletir sobre como minha existência está inserida nessas estruturas permite-me identificar meu poder de agência para enfrentá-las.

Em continuidade a essa reflexão, considero fundamental engajar-me ativamente nos debates, adotando uma postura crítica nos espaços que frequento e questionando as estruturas coloniais ainda vigentes. Incentivar a reflexão e problematizar privilégios reforçam meu compromisso com uma educação que valorize diferentes perspectivas e contribua para a transformação das desigualdades em oportunidades.

Em diálogo com essa perspectiva, Walsh (2013a) argumenta que os processos de luta decolonial, sobretudo entre comunidades indígenas e afrodescendentes, são contínuos e não lineares, caracterizando-se por avanços e retrocessos. Tais lutas demandam aprendizado, desaprendizado e reaprendizado contínuo, além de ações inovadoras e intervenções transformadoras. A esse respeito, Walsh (2013a, p. 24-25) afirma,

São estes os momentos complexos de hoje que provocam movimentos de teorização e reflexão, movimentos não lineares mas sinuosos, não ancorados na busca ou projeto de uma nova teoria crítica ou mudança social, mas na construção de caminhos - de ser, existir, pensar, olhar, ouvir, sentir e viver com um sentido ou horizonte de(s)colonial.¹⁷

Com base nessas premissas, trata-se de um processo contínuo de resistência e reinvenção, orientado a dismantlar as colonialidades e instaurar novos modos de vida e conhecimento. No campo da educação, isso implica tensionar critérios de validação do conhecimento, deslocar cânones curriculares e reposicionar vozes historicamente subalternizadas, orientando práticas pedagógicas que integram diferentes sistemas de conhecimento científico, indígenas e afro-diaspóricos com compromisso de justiça cognitiva e social. Como enfatiza Walsh (2013a, p. 25), “[...] desarmar, desfazer ou reverter o colonial. [...] Com esse jogo linguístico, procuro mostrar que não há estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posições, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-emergir, criar e influenciar”¹⁸.

Nessa direção, desestabilizar hierarquias estabelecidas e promover alternativas que valorizem a diversidade de saberes e experiências requer iniciativas que desafiem a matriz colonial de poder, sobretudo por meio de práticas educativas e sociais comprometidas com a construção de novos percursos de existência e de conhecimento.

Para demarcar os sentidos em jogo, Candau, V. L. (2023) discute que o processo de independência nacional pelo qual antigas colônias da América, África e Ásia conquistaram formalmente sua autonomia não eliminou, por si, os dispositivos de poder que seguem organizando o mundo social. A autora observa que, com o passar do tempo, incorporamos visões hegemônicas que estabelecem o que é válido, moderno e universal, enquanto tudo o que não se alinha a essa regra tende a ser silenciado ou desvalorizado.

Ballestrin (2013, p. 105) caracteriza a decolonialidade como um “[...] movimento de resistência teórico, prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. Neste campo de interação social, as discussões acerca da decolonialidade nos auxiliam a entender como certos eventos históricos ainda influenciam nossas estruturas da sociedade atual.

¹⁷ Texto original: Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial.

¹⁸ Texto original: [...] desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. Con este juego lingüístico, intentó poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir.

1.2.2 A interculturalidade crítica como atitude decolonial

Entender a interculturalidade crítica como atitude decolonial implica reconhecer a urgência de romper com lógicas excludentes que, historicamente, definiram o que conta como conhecimento legítimo. Segundo Walsh (2009b), ela não se restringe ao reconhecimento superficial das diferenças: constitui um enfrentamento político às estruturas coloniais que silenciaram identidades e saberes, articulando crítica e proposição ao desnaturalizar hierarquias de poder-saber e ao criar condições para a emergência de outras vozes, referências e formas de conhecer. No campo educacional, essa perspectiva é central para compreender de que modo as diferenças étnico-raciais são representadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

A materialização desse enfrentamento pode ser compreendida em três dimensões interdependentes. No plano epistemológico, pluralizam-se autorias e repertórios, desloca-se a centralidade eurocêntrica e evita-se a inclusão ornamental de saberes indígenas e negros. No plano pedagógico, reorganizam-se atividades e critérios de avaliação a partir da leitura crítica de textos e imagens, ampliando as condições de visibilidade, agência e complexidade das representações. Isso implica promover contranarrativas produzidas pelos estudantes, articular acervos do território e explicitar rubricas que valorizem a diversidade de fontes, a argumentação situada e a autoria discente. No plano institucional, pactuam-se protocolos para a seleção criteriosa de materiais, asseguram-se tempos e recursos para o replanejamento pedagógico e investe-se em formação docente continuada voltada à construção de uma cidadania antirracista. Neste estudo, assumo essa perspectiva como orientação de leitura, porque ela me permite observar quando o diagnóstico de estereótipos e invisibilizações se converte, de fato, em escolhas que reposicionam sujeitos historicamente silenciados como produtores de conhecimento. Índícios de potência transformadora emergem quando se deslocam as vozes que narram e interpretam, quando os critérios de avaliação incorporam presença e protagonismo étnico-raciais e quando o acervo escolar passa a refletir, com rigor e pluralidade, as experiências e identidades dos estudantes. Em síntese, enfrentar politicamente é transformar a crítica em um desenho pedagógico e institucional capaz de sustentar outras presenças e outros mundos possíveis no cotidiano da sala de aula.

1.3 Entre apagamentos e resistências: o Livro Didático em estudo

[...] a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios de bom

*trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem de povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. De certa forma, nós respiramos colonialidade na modernidade diariamente*¹⁹
(Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Ao afirmar que “respiramos colonialidade na modernidade todos os dias”, Maldonado-Torres (2007) evidencia que a colonialidade não ficou no passado. Ela permanece como lógica que organiza o presente e atravessa modos de conhecer, critérios de excelência e formas de reconhecimento. Na educação, isso se materializa também nos livros didáticos, quando certas referências são tratadas como naturais e outras são silenciadas ou reduzidas a presença decorativa.

Essa permanência aparece na síntese de Oliveira e Candau (2010, p. 19): “[...] Apesar do fim do colonialismo tradicional, para os autores do grupo ‘Modernidade/Colonialidade’, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes”. Reconhecer esse terreno, pois a disputa ultrapassa os conteúdos e envolve o que a escola aprende a considerar como verdade, cultura e humanidade.

Nessa direção, Mignolo (2007a) ajuda a compreender que a colonialidade excede a exploração econômica e se mantém como matriz que produz identidades, hierarquiza sujeitos e define quais saberes importam. Por isso, não se trata apenas de herança histórica, mas de um sistema ativo que continua regulando pertencimentos e legitimidades no cotidiano social.

No campo educacional, esse debate pede atenção ao lugar que o livro didático ocupa nas práticas escolares e nas políticas públicas. Mais do que um apoio às aulas, ele passa a disputar centralidade na definição de referências, linguagens e modos de ensinar, especialmente em contextos atravessados por agendas de padronização e “inovação” orientadas por racionalidades de mercado. Como afirma Mortatti (2016, p. 165),

Esse tipo de pesquisa tende a se multiplicar, pois aborda problema central no currículo da escola brasileira e nas políticas públicas para educação, no contexto do neoliberalismo econômico, ao qual se alinham as políticas de Estado, incluindo as educacionais, configuradas, com poucas diferenças, nos sucessivos governos brasileiros a partir da década de 1990, especialmente.

Mesmo com avanços teóricos e metodológicos nas investigações sobre o livro didático de Língua Portuguesa, persistem lacunas que exigem abordagens críticas e historicamente

¹⁹ Texto original: “[...] la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, espiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente”.

situadas. Como indica Mortatti, torna-se necessário acompanhar os sentidos atribuídos ao material ao longo do tempo, em relação às transformações da própria disciplina. Essa leitura permite compreendê-lo como lugar de disputas e escolhas, no qual se legitimam referências e se produzem silenciamentos nas políticas educacionais brasileiras.

1.3.1 Interculturalidade e o livro didático

Atualmente, a interculturalidade se firmou como um eixo fundamental nas políticas públicas, bem como nas reformas constitucionais e educacionais de diversos países da América Latina. Isso indica uma pauta reiterada de justiça e de reconhecimento das identidades culturais que compõem o continente (Walsh, 2009a). Nesse contexto, o livro didático desempenha um papel estratégico: ao ser amplamente empregado na educação básica pública brasileira, torna-se um instrumento potente tanto para o reconhecimento das diferenças étnico-raciais quanto para a manutenção de sua invisibilidade. Sua atuação significativa na mediação do saber e na estruturação das práticas educacionais influencia diretamente as formas de representar identidades e pertencimentos.

O livro didático de Língua Portuguesa desempenha papel fundamental na estruturação dos currículos escolares, consolidando rotinas e conteúdos que, com frequência, padronizam as práticas de ensino. Essa tendência à homogeneização reflete tanto demandas históricas da educação quanto a própria configuração do material como manual de consulta. Embora busque dialogar com inovações no ensino da língua materna e com diretrizes oficiais, ele tende a preservar elementos de um paradigma tradicional, marcado por traços beletristas²⁰. Como aponta Rojo (2012), esse recurso não apenas orienta o cotidiano escolar, mas também limita o espaço para experiências pedagógicas realmente plurais. Diante disso, cabe aos educadores repensar seu uso e construir práticas democráticas, dialógicas e críticas.

Os estudos de Batista (2003) indicam que a transformação dos livros didáticos em manuais, especialmente a partir da década de 1970, relaciona-se ao contexto de rápida expansão das redes públicas de ensino no Brasil. Esse movimento buscou padronizar o acesso ao conhecimento diante do aumento da diversidade social, abrangendo estudantes e docentes oriundos das classes populares e de trajetórias educacionais marcadas por restrições estruturais. Nesse cenário, os livros didáticos passaram a ocupar um lugar que, em parte, supria fragilidades historicamente produzidas nas políticas de formação docente e nas

²⁰ Os traços beletristas dizem respeito à valorização de textos literários clássicos e canônicos, com ênfase em uma abordagem tradicional e erudita da língua portuguesa.

condições de trabalho escolar. Ao mesmo tempo, essa centralidade contribuiu para a uniformização de práticas pedagógicas que nem sempre correspondiam à realidade vivida por estudantes e educadores no cotidiano escolar.

As críticas de Rojo (2012) ao livro didático de Língua Portuguesa evidenciam aspectos que, historicamente, restringiram a participação e a autonomia do docente, como a predominância da norma culta, o foco na gramática normativa e a ausência da oralidade. Essa abordagem, pautada na uniformização dos conteúdos e no distanciamento dos contextos sociais reais, limita o protagonismo dos professores e desvaloriza as múltiplas formas de expressão linguística presentes na escola. Sob a ótica da interculturalidade crítica, esse modelo contribui para o silenciamento de experiências plurais e inviabiliza a emergência de novas narrativas, empobrecendo a construção coletiva do conhecimento e o diálogo com as identidades que compõem a escola brasileira.

Com o passar do tempo, o livro didático de Língua Portuguesa tornou-se elemento central no processo de ensino-aprendizagem, mas também passou a evidenciar lacunas e inadequações de diferentes momentos da educação brasileira. Essa trajetória, marcada por desafios, nos leva a repensar o verdadeiro papel, as funções e os formatos desse recurso. Refletir sobre suas limitações e potencialidades é fundamental para abrir caminhos a novas possibilidades, que respondam às demandas contemporâneas da escola e incentivem práticas pedagógicas inclusivas. Como destaca Rangel (2020, p. 20):

Não por acaso, a aparição, a partir dos anos 2000, de alternativas impressas como os apostilados, os cadernos do professor e do aluno e as sequências didáticas, assim como o surgimento, ainda mais recente, dos materiais didáticos digitais, são interpretados por Rojo (2012) como uma decorrência - potencialmente promissora - desse estado de coisas.

Segundo Rojo (2012 apud Rangel, 2020), ao discutir a dinâmica dos novos recursos didáticos, a autora amplia a compreensão sobre o efeito dessas criações na rotina escolar. Sua perspectiva destaca que o livro didático não deve ser considerado apenas um meio de transmissão de conteúdos, mas também um componente que influencia diretamente o planejamento pedagógico e as formas de produção do conhecimento e de participação na sala de aula. Esse olhar crítico nos incentiva a refletir de maneira criativa sobre a conexão entre o material didático, a atuação dos professores e as oportunidades de criar experiências de aprendizagem relevantes, que valorizem as diferenças étnico-raciais e promovam maior representatividade, em sintonia com as demandas reais da escola atual. Tendo apresentado as

principais discussões em que este estudo está ancorado, apresento, em seguida, os percursos metodológicos do estudo.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresento os percursos metodológicos que orientam esta pesquisa, compreendidos não apenas como um encadeamento de etapas, mas como escolhas ético-políticas e epistemológicas, alinhadas aos princípios da interculturalidade crítica, que, segundo Walsh (2009c, p. 30), “supõe não apenas o reconhecimento das diferenças, mas a transformação das estruturas que produzem desigualdade”. Abordo a natureza da pesquisa, a constituição do material empírico e os caminhos metodológicos que orientam o estudo das representações visuais. Cada decisão metodológica foi guiada pelo compromisso de reconhecer e dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas, como destacam Walsh (2009b, 2009c) e Gomes (2012), buscando compreender como as questões étnico-raciais são representadas no livro didático de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa toma como material de estudo um livro didático, cujas visualidades são examinadas quanto à presença ou ausência de marcadores étnico-raciais. Para organizar esse material, recorro à análise documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). A interpretação, porém, é orientada por uma perspectiva situada e decolonial, informada pela interculturalidade crítica (Walsh, 2009a, 2009b, 2009c, 2013a, 2013b, 2016, 2017, 2019; Candau, 2025) e articulada aos debates de Quijano (2005), Gomes (2008, 2012) e Bento (2002, 2012, 2022), compreendendo o texto escolar como espaço simbólico atravessado por disputas de poder, silenciamentos e resistências.

A partir desse quadro teórico, inscrevo esta pesquisa qualitativa no campo da análise documental, interessada no estudo de um livro didático de Língua Portuguesa do terceiro ano do Ensino Fundamental. Ao longo deste estudo, delimito o foco a onze imagens selecionadas entre os doze capítulos da coleção Sim, voltada para a disciplina de Língua Portuguesa.

Esse recorte não busca “representar o todo” por quantidade, mas concentrar o olhar onde a visualidade atua com maior força na produção de sentidos sobre raça e pertencimento. Ao considerar as imagens como linguagem, reconheço que cada cena organiza regimes de visibilidade, legitima presenças e pode sustentar ausências. Assim, a pesquisa privilegia uma leitura crítica e situada do material, menos voltada a contar ocorrências e mais a compreender o que se naturaliza, o que se silencia e quais possibilidades de reconhecimento e dignidade se abrem no cotidiano escolar.

2.1 A pesquisa qualitativa

Este estudo se inscreve na perspectiva qualitativa crítica e decolonial, em diálogo com Pessoa e Silvestre (2025), que concebem a pesquisa qualitativa como um campo de múltiplas práticas interpretativas, situado e politicamente implicado. Nessa abordagem, ganham centralidade a natureza socialmente construída da realidade, a relação entre quem investiga e o contexto, e as condições que atravessam a investigação. Assim, fenômenos que emergem ao longo do percurso, como deslocamentos, rupturas, falas e silêncios, são tratados como portadores de sentido por estarem vinculados às vivências das pessoas. Nessas vozes, gestos e afetos, abrem-se possibilidades de produzir saberes situados, comprometidos com o reconhecimento das diferenças e com a mudança social.

Essa orientação se articula às contribuições de Denzin (2018), ao afirmar que a pesquisa qualitativa não se limita a descrever realidades, mas assume responsabilidade ética diante de injustiças socialmente produzidas. Para o autor, trata-se de um tempo histórico que demanda investigações transformadoras e politicamente implicadas. Como destaca Denzin (2018, p. 106):

Como cidadãos globais, não somos mais chamados a apenas interpretar o mundo, que era a orientação da investigação qualitativa tradicional. Hoje, nós somos chamados a mudar o mundo e a transformá-lo de maneira a resistir à injustiça enquanto celebramos a liberdade e a democracia participativa plena e inclusiva.

Diante disso, compreendo a pesquisa qualitativa como prática ético-política e como posicionamento científico que se volta às vozes silenciadas, às realidades invisibilizadas e às desigualdades naturalizadas. Esse entendimento fortalece o sentido público da investigação e recusa leituras que a tratam como “apenas um estudo”, desconsiderando seus efeitos formativos e sociais.

Na investigação qualitativa, a constituição do material da pesquisa ocorre de forma gradual, o que ressalta a importância do processo investigativo para a produção e a organização dos dados. É nesse percurso que aperfeiçoou minha metodologia, definindo os passos do estudo e os elementos a serem focalizados. Minayo (2007, p. 24) destaca que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, com o objetivo de compreender e interpretar a realidade.

Nessa mesma direção, Pessoa e Silvestre (2025) problematizam “caixas” metodológicas que prescrevem etapas e engessam o conhecimento, defendendo uma condução situada da

investigação qualitativa. Como afirmam, “Optámos por apresentar uma discussão situada sobre o tema” (Pessoa; Silvestre, 2025, p. 1). Nessa direção, sustentam que uma investigação orientada por referenciais decoloniais requer postura ética, ontológica e política, reconhecendo sujeitos e experiências como dimensões epistêmicas. Essa perspectiva integra teoria, método e vida, orientando estratégias analíticas voltadas à compreensão e ao enfrentamento das questões que fundamentam este estudo.

Em diálogo com a interculturalidade crítica (Walsh, 2009), esta pesquisa toma o documento como espaço simbólico atravessado por disputas de sentido e silenciamentos. Nessa chave, dialoga com provocações que recusam homogeneizações e afirmam outras formas de existir e narrar (Krenak, 2020; Santos, 2023). A partir desse posicionamento, passo a explicitar como a pesquisa se organiza no plano metodológico. Considerando que a pesquisa qualitativa pode assumir diferentes formatos, este estudo se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa, por meio da análise documental.

2.2 Dando cor às invisibilidades na pesquisa qualitativa por meio da análise documental crítica

Esta é uma investigação qualitativa e adota a pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009) como estratégia metodológica para estudar recursos pedagógicos, em especial o livro didático de Língua Portuguesa do Sistema FTD, voltado ao 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) esclarecem que “[...] a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Tal abordagem é pertinente para compreender significados ideológicos e pedagógicos que atravessam materiais utilizados em contextos escolares.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10) acrescentam: “A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. [...] O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência”. Desse modo, a análise documental rompe com a leitura passiva e se assume como ato crítico e investigativo, capaz de resignificar registros e transformá-los em saberes socialmente relevantes no campo científico.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), a pesquisa documental deve ser valorizada porque a riqueza de informações contidas nos documentos “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e

sociocultural”. Nesse sentido, ao tratar o livro didático como documento de pesquisa, compreendo que ele nasce em um contexto histórico e sociocultural específico e, ao mesmo tempo, indica marcas desse próprio cenário. Essas marcas sustentam a problematização inicial do estudo, qualificam o diálogo com a produção teórica da área e orientam a busca por respostas às questões que mobilizam esta investigação.

Ao delinear esses eixos interpretativos, busquei orientar a pesquisa e oferecer caminhos para examinar as representações étnico-raciais no livro didático de Língua Portuguesa. Mais do que descrever imagens e narrativas, o propósito é compreender quais identidades ganham visibilidade, quais são silenciadas e que efeitos formativos esse enquadramento produz no cotidiano escolar. Essas diretrizes funcionam como bússola do percurso investigativo, ancorado na interculturalidade crítica, para problematizar desigualdades e sustentar práticas pedagógicas inclusivas. Assim, a leitura do material se afirma como gesto ético e político, comprometido com a valorização da pluralidade e da equidade étnico-racial.

O material de estudo concentra-se nas imagens do Manual do Professor da Coleção Sim, Língua Portuguesa (3º ano), buscando compreender de que modo são construídas (ou omitidas) representações étnico-raciais. Para isso, mobilizo eixos interpretativos de leitura como silenciamento, estereotipia e invisibilização, articuladas aos eixos investigativos do estudo. Propõe-se uma leitura que ultrapasse a mera observação descritiva, considerando as diferenças, problematizando as ausências e ampliando, no cotidiano escolar, as possibilidades de uma cidadania antirracista, plural e comprometida com a equidade étnico-racial.

Delimitado esse enquadramento qualitativo e documental, passo a detalhar como a pesquisa foi realizada. Na subseção seguinte, apresento as fases da pesquisa e descrevo o percurso de leitura adotado para estudar as imagens do documento.

2.3 Fases da pesquisa

Minha escolha metodológica parte de um olhar sensível sobre o livro didático que estudo nesta pesquisa e do reconhecimento de que toda leitura envolve uma tomada de posição. Ao compreender a decolonialidade como princípio ético e situado, assumo que o conhecimento não se sustenta como imposição hierárquica, mas como construção produzida na relação, na escuta e no encontro com o outro.

Essa perspectiva aproxima-se das práticas dos movimentos sociais, que afirmam diálogos horizontais e ampliam o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas, ainda que persistam desafios para que todas sejam efetivamente valorizadas. Desse modo,

desmantelar hierarquias que legitimam desigualdades também significa abrir espaço para saberes que nascem do cotidiano, da luta e da partilha. Ao me posicionar ao lado, e não acima do outro, compreendo a relação pedagógica como ato de encontro, afeto e reconhecimento.

A partir desse posicionamento, tomo como material de estudo os quatro módulos do livro didático de Língua Portuguesa do Sistema de Ensino, Coleção Sim (Editora FTD), 3º ano do Ensino Fundamental, Manual do Professor. Em leituras preliminares, identifiquei recorrências imagéticas que colocam em questão a representatividade étnico-racial, sobretudo na distribuição de visibilidades e invisibilidades entre pessoas brancas, negras e indígenas. Embora eu tenha percorrido os doze capítulos, não apresento todas as imagens, em razão dos limites de espaço. Desse modo, estudo um conjunto selecionado, presente em diferentes capítulos, não de maneira sequencial, mas em função de sua relevância para esta dissertação, privilegiando imagens que explicitam presenças, ausências e estereótipos étnico-raciais.

Organizo esta investigação em torno de duas questões de pesquisa, alinhadas aos objetivos específicos e aos princípios da interculturalidade crítica. A primeira questão busca compreender como as diferenças étnico-raciais (brancos, negros e indígenas) são representadas no livro didático de Língua Portuguesa, adotado para o terceiro ano do Ensino Fundamental? Para respondê-la, realizo um estudo detalhado das atividades, com foco nas imagens. Procuo compreender quem são os sujeitos que se tornam visíveis e quais permanecem invisibilizados, bem como quais vozes ganham destaque ou são silenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Considero, ainda, o modo como as imagens dialogam com o protagonismo étnico-racial, com a confirmação ou desconstrução de estereótipos e com as formas como as diferenças entre brancos, negros e indígenas são representadas visualmente representadas no livro didático. Com isso, amplio meu olhar sobre os significados dessas representações e seus efeitos na construção das identidades dos estudantes.

A segunda questão aprofunda essa discussão ao indagar de que forma, com base nos princípios da interculturalidade crítica, esse livro pode ser estudado? Com esta pesquisa, busco, reconhecer desigualdades históricas e valorizar vozes silenciadas. Estudo como as diferenças étnico entre brancos, negros e indígenas são representadas, ignoradas ou distorcidas, questionando as estruturas que sustentam essas narrativas. Considero o contexto, a intencionalidade pedagógica e os possíveis efeitos formativos dessas representações.

Para construir os eixos interpretativos, inspiro-me em Bardin (2016), resignificando suas contribuições à luz de leituras decoloniais. Esses eixos foram sendo constituídos ao longo do estudo, por meio de movimentos interpretativos e de registros reflexivos, em diálogo com a interculturalidade crítica (Walsh, 2009b) e com Candau (2020a, 2020b).

Opto por nomeá-los como eixos interpretativos, compreendidos como percursos de leitura crítica, para evitar a noção de categorias fixas e reafirmar uma escolha metodológica alinhada à perspectiva decolonial. Assim, eles organizam minha leitura do material a partir de relações, contrastes e brechas que emergem do próprio documento, possibilitando problematizar regimes de visibilidade e invisibilização, naturalizações e desigualdades étnico-raciais presentes no livro didático.

Com esses eixos, a leitura crítica das imagens foi sendo construída gradualmente, em camadas, isto é, por meio de aproximações sucessivas, retomadas interpretativas e reelaborações produzidas no diálogo entre teoria, escrita e material de estudo. Primeiramente, realizei uma leitura inicial do conjunto de imagens e selecionei aquelas que passaram a integrar meu material de estudo. Esse começo não representou um ponto de chegada, mas o início de uma trajetória marcada por inquietações, questionamentos e possibilidades de interpretação.

Em seguida, retomei as leituras teóricas e os registros produzidos durante a pesquisa, aproximando esse repertório das imagens não como simples conexão conceitual, mas como movimento de interlocução entre teoria, escrita e material de estudo. Foi nesse processo que ampliei minhas percepções e fui construindo uma reflexão situada, comprometida com meu lugar de pesquisadora. Isso exigiu de mim posicionamento, mas também abertura a deslocamentos, à revisão de compreensões e à possibilidade de ser movida pelo próprio percurso de estudo.

Foi nesse movimento, construído em camadas, que percebi que o estudo não se esgota em uma única leitura nem oferece respostas prontas; ao contrário, exige retomada, revisão e disposição para continuar aprendendo. Ao revisitar o texto, a teoria e o material de estudo, compreendi que a reflexão se constitui nesse entrelaçamento entre leitura, escrita e releitura. É nesse ponto que reconheço a força metodológica deste estudo: afirmar o conhecimento como processo vivo, inacabado e socialmente implicado. Trata-se de um conhecimento que não se encerra em si mesmo, mas permanece aberto ao aprofundamento, à busca por outras leituras e à continuidade do movimento. Nessa perspectiva, estudar as imagens também significa ampliar horizontes de compreensão, interrogar silenciamentos e produzir sentidos no campo educacional e na sociedade.

Considerando essa postura ética e situada, apresento a seguir o livro didático selecionado e o recorte adotado para a pesquisa.

2.4 O material da pesquisa: o foco no livro didático

Nesta etapa, apresento o livro didático como documento central da pesquisa. Ao explicitar a obra selecionada e a maneira como ela organiza conteúdos, atividades e visualidades, delimito o material de estudo e preparo o olhar analítico que sustentará as próximas seções, sobretudo a leitura das representações e dos sentidos que a obra faz circular na escola.

Com Rojo (2012) e na discussão de Batista (2003), tal como mobilizada por Jardim (2010), assumo um ponto decisivo. O livro didático não é um suporte neutro. Ele seleciona referências, distribui visibilidades e ajuda a fixar expectativas sobre o que vale como conhecimento, linguagem e formação. Por isso, não apenas ensina conteúdos. Ele também participa da construção do que parece normal, do que ganha destaque e do que permanece sem nome, muitas vezes como se não existisse.

Sob a crítica decolonial, em diálogo com Walsh (2016), Mignolo (2007a) e Maldonado-Torres (2007), proponho ir além de uma leitura funcional do material. Interessame perguntar o que ele torna comum sem explicitar e o que ele silencia sem assumir. Ao reconhecer minha implicação como docente e pesquisadora, compreendo que o estudo desse documento também é disputar sentidos sobre currículo e sociedade, sobretudo quando a diferença é tratada como detalhe e não como fundamento do educativo.

No campo das políticas públicas, Jardim (2010) registra, ao discutir o PNLD, que, a partir de 1996, o Ministério da Educação passou a adotar medidas sistemáticas de avaliação dos livros didáticos, fortalecendo parâmetros de qualidade e a responsabilidade pública sobre o que chega às escolas. Nesse debate, a qualidade não se limita à correção formal, pois envolve o papel pedagógico do livro na formação do estudante. Na leitura interpretada por Jardim (2010), Batista sintetiza:

[...] é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais (Batista, 2003, p. 44 apud Jardim, 2010, p. 55).

A partir desse marco, ganham centralidade a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, compreendidas aqui como referências ético-políticas que convocam o enfrentamento do racismo estrutural e a reconstrução curricular, com valorização das matrizes africanas e

indígenas como constituintes da identidade nacional. No ensino de Língua Portuguesa, esse compromisso pode ampliar repertórios e deslocar a falsa ideia de universalidade, ao reconhecer saberes e trajetórias da população negra e dos povos indígenas como parte do patrimônio científico, cultural e histórico brasileiro (Gomes, 2018; Walsh, 2014).

Diante disso, torna-se decisivo observar como essas diretrizes se traduzem, ou não, nos materiais efetivamente adotados pelas redes de ensino. É por essa razão que este estudo se concentra na Coleção Sim de Língua Portuguesa, do Sistema de Ensino FTD, edição de 2024, adotada por uma rede municipal de ensino e fora do escopo do PNLD. Ao estudar essa coleção, busco problematizar se ela reproduz narrativas curriculares naturalizadas ou se abre brechas para outras presenças e outras nomeações, em diálogo com a Interculturalidade Crítica (Walsh, 2017).

Figura 1 – Contracapa do módulo 1 do livro didático do estudante – Sim



Fonte: Um sistema de ensino, FTD, 2024.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), e oficialmente divulgada em 2018, representa um marco na organização da educação brasileira ao estabelecer direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos do Ensino Fundamental. Seu propósito é garantir uma educação integral e promover a equidade educacional em um país que, historicamente, é marcado pelo racismo estrutural e por profundas desigualdades.

Apesar de a BNCC ser um progresso ao considerar a diversidade cultural e os direitos de aprendizagem, ainda se observam limitações no tratamento das diferenças étnico-raciais, principalmente no que trata à valorização das identidades que foram historicamente silenciadas. Além disso, a implementação das diretrizes definidas nas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 ainda é parcial e fragmentada, o que demonstra a necessidade de ampliar os investimentos na formação dos professores e em práticas pedagógicas e materiais que promovam a equidade e o reconhecimento das diversas expressões das identidades étnico-raciais no ambiente escolar.

Diante dos desafios de uma sociedade marcada por múltiplas linguagens e contextos sociais diversos, é fundamental que o ensino de Língua Portuguesa vá além da simples decodificação de textos verbais. Cabe à escola promover práticas que ampliem os letramentos e fortaleçam a participação crítica e significativa dos estudantes nas esferas da vida cotidiana, inclusive na leitura e interpretação de imagens. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018, p. 74) afirma que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica¹ em muitos gêneros digitais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2018) enfatiza que o compromisso educacional deve estar ancorado em valores como justiça, autonomia, respeito aos direitos humanos, reconhecimento das diferenças e enfrentamento de todas as formas de preconceito. Ainda que essas diretrizes estejam sistematizadas no campo das Ciências Humanas, elas perpassam todo o currículo escolar, sustentando uma proposta pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial, em diálogo direto com os princípios da interculturalidade crítica que fundamentam esta pesquisa.

Nessa direção, estudo o conteúdo da coleção Sim de Língua Portuguesa, que integra o livro didático do Sistema de Ensino FTD, edição de 2024, adotado pela rede municipal de ensino de Primavera do Leste-MT para o período de 2025 a 2028. O livro, distribuído em quatro cadernos anuais por disciplina, torna-se objeto de reflexão sobre o papel da escola na formação de sujeitos críticos.

¹ Apesar de este estudo se concentrar na versão impressa do livro didático, é relevante incluir a citação completa da BNCC (2018, p. 74). A concepção ampliada de leitura, que inclui imagens, sons e outras linguagens, está diretamente relacionada aos focos analíticos desta pesquisa. Considerando que o documento também pode ser acessado digitalmente, creio ser importante ponderar sobre como esses recursos auxiliam na construção de significados e na representação (ou ausência dela) das identidades étnico-raciais no ambiente escolar.

Figura 2 – Capas dos módulos 1, 2, 3 e 4 do Professor de Língua Portuguesa



Fonte: Um sistema de ensino, FTD, 2024.

Embora o PNLD forneça e distribua livros didáticos em todo o país, em algumas escolas eles não chegam em quantidade suficiente, como pude constatar ao longo de alguns anos. Diante dessa situação, busquei compreender como a rede municipal vinha lidando com a carência de exemplares. Em conversa informal, a Secretária Municipal de Educação, Luciani de Almeida Cunha, informou que a alternativa adotada foi a substituição dos livros do PNLD pelo Sistema de Ensino FTD, apresentada como estratégia para suprir a falta de materiais e reduzir desigualdades de acesso. Diante disso, apresentei a pesquisa e retomei o questionamento sobre essa substituição na rede municipal.

Na justificativa apresentada, a adoção do Sistema de Ensino FTD foi relacionada à carência de exemplares e às diferenças de acesso entre as escolas. Assim, a gestão decidiu adquirir um conjunto único de materiais para a rede, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, com a finalidade de garantir maior regularidade na distribuição e apoiar o trabalho pedagógico.

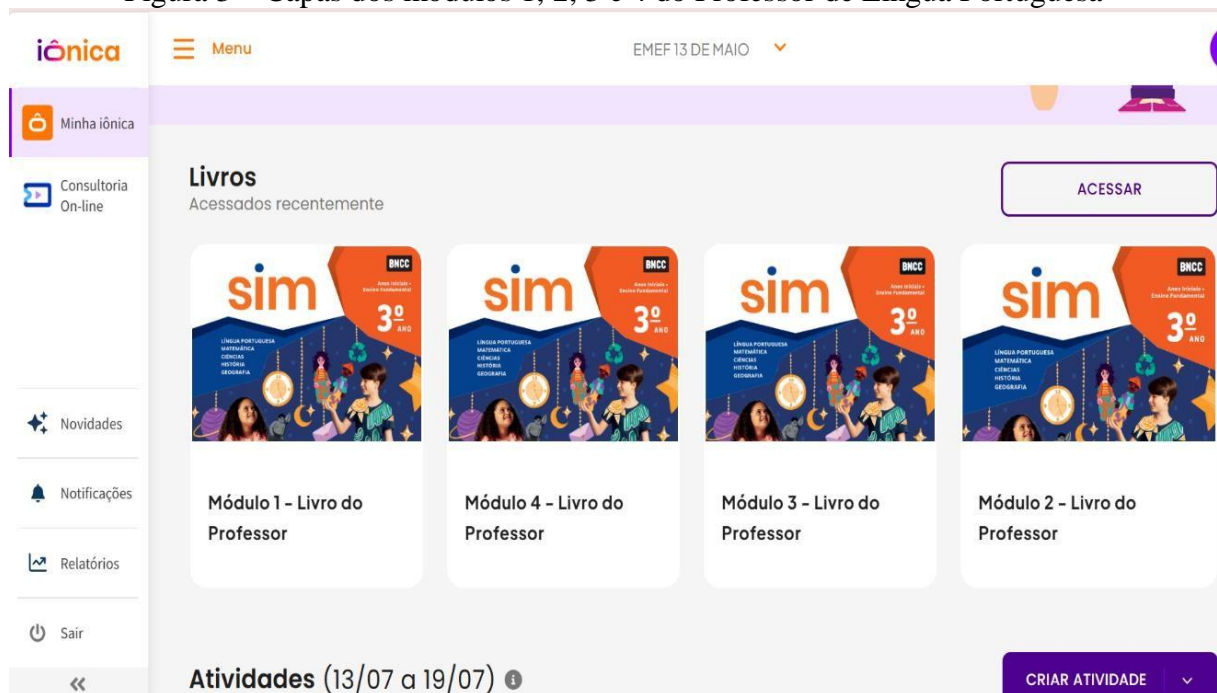
Esse posicionamento institucional enfatiza que a adoção do sistema de ensino é apresentada como resposta às limitações do PNLD, sustentada pela promessa de equidade e padronização. Contudo, embora difunda um discurso de igualdade, essa decisão instaura mecanismos de controle do currículo e de uniformização das práticas de ensino, cujas

consequências precisam ser avaliadas criticamente. Candau (2025, p. 24-25) alerta que “a padronização presente, em geral, na organização e na dinâmica pedagógica escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar constituíam a perspectiva dominante”. Essa constatação evidencia que, por trás do ideal de igualdade, a escola historicamente converteu pluralidade em homogeneidade, impondo um padrão eurocêntrico considerado universal e silenciando saberes e modos de vida diversos.

Ao navegar pela página inicial da plataforma digital (Iônica), encontram-se informações sobre produtos complementares, como livros de alfabetização para o 1º ano e do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, obras de literatura, atividades de apoio e formação docente. Nesse contexto, destaca-se uma proposta de curso Metodologias ativas apoiadas por tecnologias, idealizado por Andrea Filatro, que enfatiza abordagens pedagógicas centradas no estudante, incentivando a independência, a criatividade e o engajamento. Além das aulas virtuais, a formação inclui encontros presenciais, fortalecendo a integração entre teoria e prática.

As atividades e os textos disponibilizados no portal, organizados por capítulos, estão articulados ao cotidiano dos estudantes e contribuem diretamente para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangendo os componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Esse aspecto é ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Capas dos módulos 1, 2, 3 e 4 do Professor de Língua Portuguesa



Fonte: Plataforma Iônica. Sistema de Ensino FTB, 2025.

Verifico que, nos cadernos de Língua Portuguesa, consta como responsável pelo conteúdo a autora Claudia Pedro Winterstein, enquanto Márcia Berne atua como coordenadora de imagens e textos. Levando em consideração a dinâmica de distribuição de autoria presente na ficha de catalogação, optei por referenciar o livro didático estudado utilizando a expressão Sim, seguida da identificação do caderno correspondente, como, por exemplo: Sim, Módulos 1, 2, 3 e 4 – Língua Portuguesa. Essa escolha tem como objetivo assegurar clareza e precisão na descrição dos documentos estudados. Em seguida, apresento a folha de rosto (Figura 4), permitindo que o leitor visualize as informações fundamentais utilizadas no estudo.

Figura 4 – Folha de rosto dos Módulos 1, 2, 3 e 4

Diretor-geral Ricardo Tavares de Oliveira	<p>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)</p> <hr/> <p>SIM Sistema de Ensino : ensino fundamental : anos iniciais : 3º ano : módulos 1 a 4. – 3. ed. – São Paulo : FTD, 2024. Vários autores FTD. ISBN 978-85-96-03985-7 (aluno) ISBN 978-85-96-03986-4 (professor)</p> <p>1. Ciências (Ensino fundamental) 2. Geografia (Ensino fundamental) 3. História (Ensino fundamental) 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental) 5. Matemática (Ensino fundamental).</p> <p>23-141271 CDD-372.19</p> <hr/> <p>Índices para catálogo sistemático:</p> <p>1. Ensino integrado : Livro-texto : Ensino fundamental 372.19</p> <p>Eliete Marques da Silva – Bibliotecária – CRB-8/9380</p>
Diretor de Conteúdo e Negócios Cayube Galas	
Diretor Adjunto de Sistema de Ensino Júlio Ibrahim	
Gerente de Conteúdo Cláudia Pedro Winterstein	
Editora Ana Olivia Ramos Pires Justo	
Editores Assistentes Beatriz Simões Araujo, Clayton Bazani, Gustavo Beolchi, Suzana Naomi Hara e Thais Sanches Domingues	
Editores Assistentes Colaboradores Amanda Maroto, Ana Calderaro, Bruno Freitas, Cristian Clemente, Elena Judensneider, Guilherme Reghin Gaspar, Isabela Afonso Collares, Izabella Bosisio, Juliana Pontin, Larissa Zattar, Lucas Ricardo de Souza, Maria Edilene de Brito Rodrigues, Mariana Oliveira Silva Reis, Marianna Braghini, Mateus Rodrigues de Moura, Rafael Cavallari, Rafael Andrade Pereira Polesi, Raissa Alonso e Renata Bueno Migliacci	
Assistentes Editoriais Karina Catunda e Deolinda Lucia Ribeiro Moreira	
Elaboradores de Original EO Editorial, VG Educação e Viver Educação	
Analista de Fluxo Bruna Ferri Torresi	
Supervisora de Preparação e Revisão Nathalia Ferrarezi	
Preparação e Revisão Equipe FTD	
Gerente de Produção e Design Letícia Mendes de Souza	
Coordenador de Produção e Arte Fabiano dos Santos Mariano	
Projeto Gráfico Carolina Ferreira	
Supervisora de Produção e Arte Bianca Giglio de Almeida	
Editores de Arte Daniela Bissigui, Flávio Akatuka e Regina Marcondes	
Diagramação WYM Design	
Coordenadora de Imagem e Texto Marcia Berne	
Imagem e Licenciamento Equipe FTD	
Supervisora de Arquivos de Segurança Sílvia Regina E. Almeida	
Coordenador de Eficiência e Analytics Marcelo Henrique Ferreira Fontes	
Diretor de Operações e Produção Gráfica Reginaldo Soares Damasceno	

Fonte: Sim, Módulos 1, 2, 3 e 4 (2024, p. 2).

3 ESTUDO DO MATERIAL E PERCURSO DE LEITURA

Esta seção descreve o material da pesquisa, entendido como uma seleção intencional e politicamente posicionada, baseada nos princípios da interculturalidade crítica. Primeiramente, explico a escolha do livro didático estudado, ressaltando sua organização e os critérios adotados para a construção dos eixos de leitura. Em seguida, estudo as representações visuais para demonstrar como as imagens também comunicam e sustentam narrativas, contribuindo para a formação de imaginários sociais relacionados à identidade, diferença e pertencimento. Nesse contexto, “a interculturalidade faz parte do esforço de enfrentar a discriminação, o racismo e a exclusão, e de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de colaborar na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural” (Walsh, 2009c, p. 63)¹.

3.1 O livro didático como material de estudo: Coleção Sim e recorte da pesquisa

O livro didático de Língua Portuguesa desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, reforçando a prática pedagógica tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Para manter relevância e coerência com uma educação voltada para a mudança social, é necessário que esse material esteja em conformidade com os documentos normativos da Educação Básica, tais como a BNCC, as DCNs, os referenciais curriculares locais e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino.

Neste estudo, o material empírico é constituído pela Coleção Sim de Língua Portuguesa, do Sistema de Ensino FTD, edição de 2024, adotada pela rede municipal de Primavera do Leste, MT, para o 3º ano do Ensino Fundamental, no período de 2025 a 2028. Embora não integre o PNL, a obra exibe, em sua capa, um selo que indica conformidade com a BNCC, sugerindo alinhamento a valores como diversidade, equidade e enfrentamento das desigualdades. De autoria coletiva, destina-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à organização interna, o projeto editorial estrutura o conteúdo em quatro módulos (1, 2, 3 e 4), apresentados no sumário, e distribui os doze capítulos em quadro, o que orienta o planejamento pedagógico e a sequência de atividades.

Considerando essas características e a centralidade do livro didático no cotidiano escolar, torna-se fundamental examinar como o material trata, desloca ou silencia questões

¹ Texto original: La interculturalidad es parte del esfuerzo por enfrentar la discriminación, el racismo y la exclusión, y por formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de colaborar en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural.

étnico-raciais, a fim de avaliar sua contribuição para uma educação inclusiva que valorize as diferenças e enfrente desigualdades presentes nos primeiros anos da escolarização.

A decisão de restringir a quantidade de imagens estudadas fundamenta-se no volume do material reunido, no espaço disponível na dissertação, na recorrência de representações semelhantes ao longo da obra e na necessidade de evitar repetições interpretativas. Assim, embora o conjunto totalize 162 imagens, o recorte permite aprofundamento sem comprometer a abrangência das discussões.

No conjunto do material, a distribuição das representações é a seguinte: 85 imagens de pessoas brancas, 76 de pessoas negras e 1 de pessoa indígena. Para este recorte, selecionei cinco imagens de pessoas negras, cinco de pessoas brancas e uma de pessoa indígena, totalizando 11 imagens, tomadas como síntese interpretativa do universo examinado. As inferências produzidas a partir desse conjunto são articuladas às discussões e aos resultados apresentados, em coerência com os propósitos do estudo.

Figura 5 – Sumário do livro: organização por módulos e capítulos

LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA
CAPÍTULO 1 • A PALAVRA É SUA 9	CAPÍTULO 4 • O PODER DA INFORMAÇÃO 9	CAPÍTULO 7 • QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO 9	CAPÍTULO 10 • O LAR DOS LIVROS 9
CAPÍTULO 2 • A REGRA É CLARA 31	CAPÍTULO 5 • O SABOR DO TEXTO 29	CAPÍTULO 8 • DADOS A SERVIÇO DO CONHECIMENTO 31	CAPÍTULO 11 • O CORREIO CHEGOU! 32
CAPÍTULO 3 • AS NOTÍCIAS CORREM 51	CAPÍTULO 6 • SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA 49	CAPÍTULO 9 • FÁBULA E APÓLOGO 51	CAPÍTULO 12 • QUERIDO DIÁRIO... 56
PARA RELEMBRAR 77	PARA RELEMBRAR 77	PARA RELEMBRAR 76	PARA RELEMBRAR 77

Fonte: Sim, Módulos 1, 2, 3 e 4 (2024, p. 3).

Para assegurar uma abordagem metodológica consistente com o arcabouço teórico que fundamenta este estudo, apresento os registros imagéticos de forma articulada, organizando-os em quadros de estudo que relacionam indicadores analíticos às imagens do material. Essa organização favorece a identificação de narrativas significativas e a elaboração de inferências e interpretações críticas. Além disso, explicita os critérios de seleção e leitura dos registros, fortalecendo a transparência do percurso e o diálogo com os princípios da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial.

No âmbito desta investigação qualitativa e documental, as unidades de estudo correspondem aos recortes imagéticos selecionados no livro didático. Esses recortes orientam

o estudo das representações étnico-raciais presentes na obra e se articulam aos eixos interpretativos definidos nesta pesquisa.

3.2 Contexto decolonial da pesquisa: livro didático como gesto político

Ao longo dos anos, o livro didático consolidou-se como um instrumento central na regulação das práticas de aprendizagem. Entre as décadas de 1960 e 1970, sua adoção ganhou força, orientando a prática educacional por meio de conteúdos e atividades padronizadas. Em diversos contextos, assumiu o papel de principal e, por vezes, único recurso de apoio à mediação do ensino e à realização de pesquisas por docentes e discentes. Como observa Pereira (2012, p. 7), “[...] o livro didático tornou-se a única fonte de insumo para as atividades desenvolvidas em aulas de língua estrangeira”. Embora trate do campo de LE, o argumento é plenamente transponível ao ensino de Língua Portuguesa, pois diz respeito à centralidade do material no planejamento e na regulação das práticas.

Essa centralidade não é apenas pedagógica, mas também política. Define o que deve ser ensinado, de que forma e por quem. Compreender o livro didático como material de pesquisa é reconhecer que ele materializa disputas de sentidos e de representações no processo educativo. Atualmente, o livro didático opera segundo uma lógica de mercado e circula como produto da indústria cultural. Como sintetiza Pereira (2009, p. 8), “[...] um mercado cada vez mais ávido por novidades e por produtos que sejam fáceis de serem comercializados”. Essa leitura oferece fundamentos para compreender os efeitos de padronização problematizados a seguir.

A possibilidade de vender, em escala nacional, produtos educacionais padronizados converte a escola em um grande mercado consumidor. Nesse contexto, a lógica da indústria cultural formata conteúdos, metodologias e plataformas como mercadorias escaláveis, com promessas de eficiência e “neutralidade”, porém guiadas por interesses financeiros que tendem a homogeneizar experiências e subjetividades (Candau, 2020a, 2025). Por conseguinte, o currículo deixa de ser mera diretriz e passa a operar como infraestrutura de padronização, estabilizando uma monocultura pedagógica pouco sensível aos contextos locais e à pluralidade de sujeitos (Candau, 2025). Diante desse quadro, é preciso “desconstruir uma concepção padronizadora do formato e dos currículos escolares, questionar a colonialidade presente nas culturas escolares [...] e reconhecer inúmeros saberes e práticas insurgentes” (Candau, 2020a, p. 678).

Para Pereira (2024, p. 8),

Os textos veiculam conteúdos que expressam valores e concepções que podem servir tanto para a formação da consciência crítica quanto para a assimilação e a conformação com visões hegemônicas fundadas em relações de poder assimétricas e desiguais. Muitas vezes, o livro didático aborda questões culturais do ponto de vista do multiculturalismo neoliberal, ao passo que o esperado, numa proposta de educação crítica e decolonial, seria uma abordagem sob a ótica da interculturalidade crítica.

O estudo de Pereira (2024) contribui para entender que o livro didático tem o potencial de promover uma consciência crítica ou, por outro lado, fortalecer a conformidade com visões hegemônicas. Quando a diferença é vista como um “tema cultural” gerenciável, sem desafiar as relações de poder, ela tende a ser assimilada de forma domesticada, mais voltada ao consumo do que ao enfrentamento das desigualdades. Por isso, é imprescindível questionar quem define o que é considerado conhecimento, quais sujeitos se tornam referência e quais permanecem como “outros” tolerados.

Nessa direção, outro ponto crítico é que o livro didático opera, hoje, sob uma lógica de mercado, como produto da indústria cultural, o que tende a uniformizar conteúdos e a apagar epistemologias diversas. Walsh (2013a) observa que os sistemas de ensino reproduzem uma lógica colonial que valida saberes dominantes e marginaliza conhecimentos outros, negando o diálogo com a diversidade.

A divergência entre os temas abordados nos livros didáticos e as experiências cotidianas dos estudantes evidencia um currículo que pouco dialoga com a diversidade étnico-racial-cultural brasileira. Nesse sentido, Gomes (2008, p. 100) ressalta que “[...] o Movimento Negro tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático com imagens estereotipadas sobre o negro [...]”. Além disso, a concentração da produção editorial nos estados do Sul e Sudeste, por sua vez, contribui para a construção de uma narrativa escolar centrada em referências culturais e ideológicas hegemônicas, omitindo saberes provenientes de outras regiões do país.

Em diálogo com esse debate, Bento (2022, p. 28) afirma que “as hierarquias de raça e gênero foram fundamentais para a estruturação do pensamento colonial”. A sua interpretação enfatiza a importância de quebrar os padrões que historicamente sustentaram a exclusão,

Nesse sentido, a autora destaca a importância do movimento negro em relação à desconstrução e à resignificação das relações étnico-raciais no Brasil, politizando a raça, ‘dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante’.

Trata-se de respostas coletivas negras ao supremacismo branco que caracteriza um Brasil tão excludente e desigual (Bento, 2022, p. 28).

A partir da reflexão da autora, evidencia-se que o apagamento das resistências negras na história oficial contribui para a reprodução da ideia de uma falsa democracia racial. Essa omissão intencional nega o protagonismo negro e fortalece estruturas de poder que continuam a marginalizar narrativas que desafiam a lógica colonial ainda presente na sociedade brasileira. Em resposta a esse apagamento, o movimento negro reafirma sua importância histórica e política na luta por reconhecimento e justiça, confrontando ativamente essas formas de silenciamento.

O livro didático, para além de sua função cristalizadora e vinculada à lógica de mercado, tem a capacidade de reproduzir discursos coloniais. Frequentemente, povos indígenas e afrodescendentes são representados de maneira subalterna, com ênfase para estereótipos ligados à escravidão ou ao folclore, apagando suas contribuições e resistências ao longo da história. Apesar dos avanços da Lei 10.639/03, sua implementação ainda enfrenta resistências que implicam traços de um currículo pouco sensível às diferenças étnico-raciais. Superar esse quadro exige um compromisso político-pedagógico capaz de combater as desigualdades históricas e promover o reconhecimento das identidades silenciadas no cotidiano escolar.

Sob essa ótica, o livro didático é mais do que um repositório de informações: é um espaço simbólico de conflito e construção de significados. Se não for questionado, pode funcionar como instrumento de naturalização de perspectivas únicas, intensificando a reprodução de desigualdades e invisibilizando saberes plurais. Mignolo (2007b, p. 131) afirma: “[...] enquanto o colonialismo precede a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. A mesma é mantida viva nos livros didáticos”². Diante disso, reconheço a importância de adotar uma postura crítica e decolonial frente a esse recurso pedagógico, compreendendo que minha atuação comprometida é essencial para romper com narrativas hegemônicas e desnaturalizar os silenciamentos históricos que ainda persistem no cotidiano escolar.

3.3 Do material aos sentidos: leituras críticas das representações étnico-raciais

Apesar dos avanços nas discussões sobre diferenças étnico-raciais e dos esforços para aproximar as práticas pedagógicas das vivências socioculturais dos estudantes, ainda persistem

² Texto original: Si bien el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. Mantenerse vivo en los libros de texto.

no ambiente escolar elementos que mantêm e fortalecem a supremacia branca e eurocentrada. O livro didático, recurso privilegiado na educação escolar, evidencia e reforça essa dinâmica. Candau (2020b) aponta que pedagogias decoloniais e interculturais emergentes buscam resistir à lógica homogênea e monocultural que ainda predomina nos materiais didáticos.

Nesse movimento interpretativo, torna-se evidente um silêncio em torno do privilégio branco. Para Bento (2022, p. 15), “[é] a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios”. Essa composição denota a reprodução de uma narrativa monocultural, marcada pela baixa representatividade étnico-racial, o que contraria os princípios da interculturalidade crítica que orientam este estudo.

Segundo Candau (2012), a inclusão de diferentes expressões de identidades étnico-raciais no livro didático não deve se restringir à variedade de ilustrações, mas deve envolver o reconhecimento significativo de vozes historicamente silenciadas no processo educativo. A ausência de articulação com elementos como raça, grupo social e território reforça uma representação aparentemente neutra que, conforme Bento (2022, p. 15), contribui para a manutenção de uma narrativa dominante.

[...] trata-se de compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os ‘outros’ racializados, os considerados ‘grupos étnicos’ ou os ‘movimentos identitários’ para o centro, onde foi colocado o branco, o ‘universal’, e a partir de onde se construiu a noção de ‘raça’.

Com base nas reflexões de Bento (2022), percebo a necessidade de mudar o olhar. Em vez de seguir considerando as identidades racializadas como uma exceção à regra, começo a focar no centro: o indivíduo branco “universal”, que, ao longo da história, estabeleceu o padrão pelo qual os demais foram avaliados, hierarquizados e colocados em posições de subordinação.

3.4 Estudo dos registros: leitura crítica das imagens

Nesta subseção, estudo as representações visuais nos módulos do livro didático Sim: Língua Portuguesa (3. ed., FTD, São Paulo, 2024), adotado no 3º ano do Ensino Fundamental. O material do estudo compreende 12 unidades, e o foco recai sobre a presença/ausência de representações étnico-raciais, com ênfase em pessoas brancas, negras e indígenas.

Quanto à organização do material, o 3º ano se apresenta em quatro módulos (doze capítulos). O Módulo 1 reúne “A palavra é sua”, “A regra é clara” e “As notícias correm”,

articulando oralidade, normas e circulação de notícias. O Módulo 2 traz “O poder da informação”, “O sabor do texto” e “Senta que lá vem a história”, enfatizando leitura crítica e narratividade. No Módulo 3, “Quem conta um conto aumenta um ponto”, “Dados a serviço do conhecimento” e “A fábula e o apólogo” exploram recontos, linguagem dos dados e gêneros literários. Por fim, o Módulo 4 apresenta “O lar dos livros”, “O correio chegou!” e “Querido diário”, aproximando práticas sociais de leitura e escrita, comunicação e escrita de si. Esse arranjo sugere progressão temática e oferece subsídios para práticas pedagógicas situadas, dialógicas e decoloniais, nas quais as imagens operam como disparadoras de leitura crítica das diferenças.

Embora esta pesquisa se inscreva no campo qualitativo, incluo um quadro de registro que evidencia a presença de representações visuais de pessoas brancas, negras e indígenas ao longo dos doze capítulos do material estudado. Essa escolha não tem caráter estatístico, mas busca evidenciar, de forma objetiva, os padrões de visibilidade e silenciamento que atravessam o conteúdo imagético do livro didático³. Com isso, apresento a seguir o quadro que localiza essas representações, contribuindo para uma leitura crítica e teoricamente fundamentada das imagens selecionadas.

Quadro 1 – Visibilidades e Silenciamentos no Livro Didático Sim (2024)

Módulo 1	
Capítulo 1	Registros de representações de pessoas brancas: p. 10, 12, 15, 17, 19, 26 e 27. Registros de representações de pessoas negras: p. 9, 12, 16, 17, 19, 26 e 27. Registros de representações de pessoas indígenas: p. 15.
Capítulo 2	Registros de representações de pessoas brancas: p. 33, 37, 39, 41, 42, 45, 51, 57, 58, 61, 65, 71, 72, 73, 74, 75 e 77. Registros de representações de pessoas negras: p. 33, 37, 39, 43, 45, 57, 58, 61, 65, 71, 72 e 73. Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.
Capítulo 3	Registros de representações de pessoas brancas: p. 51, 57, 58, 61, 65, 71, 72, 73, 74, 75 e 77. Registros de representações de pessoas negras: p. 57, 58, 61, 65, 71, 72 e 73. Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.
Módulo 2	
Capítulo 4	Registros de representações de pessoas brancas: p. 13, 16, 19, 26 e 27. Registros de representações de pessoas negras: p. 9, 10, 13, 16, 19, 26 e 27. Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.

³ Inclui-se também a regularidade com que pessoas negras, indígenas e brancas são representadas visualmente nos quatro módulos da coleção estudada.

Capítulo 5	Registros de representações de pessoas brancas: p. 29, 37, 38, 39, 45 e 47. Registros de representações de pessoas negras: p. 29, 35, 38, 44 e 47). Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.
Capítulo 6	Registros de representações de pessoas brancas: p. 49, 58, 59 e 60. Registros de representações de pessoas negras: p. 49, 58, 59, 60, 64 e 72. Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.
Módulo 3	
Capítulo 7	Registros de representações de pessoas brancas: p. 18, 25 e 27. Registros de representações de pessoas negras: p. 9, 10, 17, 25 e 27. Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.
Capítulo 8	Registros de representações de pessoas brancas: p. 34, 37, 40, 42, 45 e 47. Registros de representações de pessoas negras: p. 34, 37, 40, 43 e 47. Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.
Capítulo 9	Registros de representações de pessoas brancas: p. 51, 52, 54, 58, 64, 65 e 77. Registros de representações de pessoas negras: p. 66, 77 Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.
Módulo 4	
Capítulo 10	Registros de representações de pessoas brancas: p. 9, 18, 22, 25, 28, 29 e 30. Registros de representações de pessoas negras: p. 9, 25, 28, 29 e 30. Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.
Capítulo 11	Registros de representações de pessoas brancas: p. 39, 42, 47 e 49. Registros de representações de pessoas negras: p. 49, 53. Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.
Capítulo 12	Registros de representações de pessoas brancas: p. 62. Registros de representações de pessoas negras: p. 56, 68, 69 e 75. Registros de representações de pessoas indígenas: 0 ocorrências.

Fonte: Elaborado pela autora em 2025.

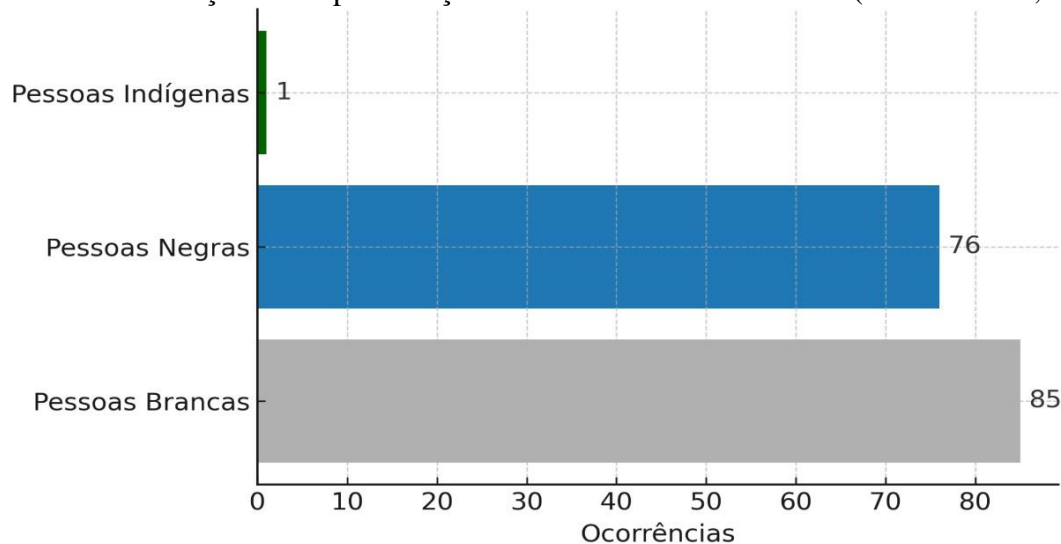
As imagens desses capítulos promovem uma visão centrada nas diferenças étnico-raciais, estabelecendo conexões com a realidade dos estudantes do terceiro ano. Essas representações visuais têm o potencial de ensinar, silenciar ou intensificar significados simbólicos. Inspirada na interculturalidade crítica, conforme Walsh (2016), desenvolvo um estudo interpretativo dos sentidos que atravessam essas imagens, articulando eixos de estudo construídos coletivamente a partir do próprio material.

Como mostra o quadro 1, o levantamento evidencia um desequilíbrio expressivo: de um total de 162 ocorrências visuais: 52,5% correspondem a pessoas brancas, 46,9% a pessoas negras e apenas 0,6% a pessoas indígenas. Esse cenário expõe mais do que números: denuncia a persistência de um currículo que, apesar de avanços legais como a Lei nº 11.645/2008,

continua silenciando saberes originários. A presença quase inexistente de povos indígenas não é mera escolha editorial, mas reflexo da colonialidade do saber (Mignolo, 2008), que hierarquiza quais vidas e culturas devem ser visíveis. Ao mesmo tempo, a relativa paridade entre representações brancas e negras indica movimentos de resistência e abre brechas para práticas pedagógicas que valorizem a ancestralidade afro-brasileira, em sintonia com a interculturalidade crítica (Walsh, 2016).

Desse modo, o gráfico não é apenas ilustrativo, mas também um ato político que convoca professores e redes de ensino a repensar suas escolhas editoriais e curriculares para garantir que o livro didático seja um espaço de equidade e reconhecimento das diferenças étnico-raciais.

Figura 6 – Distribuição das representações étnico-raciais no livro Sim (Sistema FTD, 2024)



Fonte: Percentuais calculados com base em 162 ocorrências visuais identificadas.

O gráfico evidencia desequilíbrios de poder nos recursos educacionais. Ainda que o livro didático declare formar leitores críticos para uma sociedade democrática, suas escolhas visuais tendem a normalizar códigos da branquitude, reforçar estereótipos e ocultar outras formas de conhecimento. Como efeito, limitam a autonomia estudantil, estreitam sentidos de pertencimento e convertem a pluralidade em déficit, reatualizando a dinâmica colonizador/colonizado. Com base nesse referencial, início o estudo das imagens da Coleção Sim, examinando como se constroem visibilidades e invisibilidades, agências e estereótipos nas representações étnico-raciais.

3.4.1 Entre imagens e resistências: olhares para as representações étnico-raciais

As pedagogias assim concebidas não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das pessoas, mas parte integrante de suas lutas e perseveranças ou persistências, de suas lutas por conscientização, afirmação e desalienação, e suas lutas diante da negação da sua humanidade para ser e tornar-se humano

(Walsh, 2013a, p. 31).

As pedagogias a que Walsh (2013a) se refere nascem onde a vida insiste. Elas não chegam de fora como um método pronto, elas se constroem no corpo a corpo das histórias vividas, nas lutas por conscientização, afirmação e desalienação, bem como na recusa diária da negação da humanidade. Por isso, ao entrar no livro didático, não o tomo como superfície neutra, mas como território em disputa, onde também se travam batalhas silenciosas pelo direito de ser, aparecer e pertencer.

Essa compreensão dialoga com Bento (2022), Candau (2020b), Gomes (2017), Quijano (2005) e Walsh (2013a), ao evidenciar que as imagens carregam marcas históricas, ideológicas e culturais e produzem sentidos sobre o mundo e os sujeitos. Nessa direção, compreendo, com Walsh (2013a), que as imagens não são neutras, pois definem quem é reconhecido, quem fica fora do quadro e quais pertencimentos se tornam possíveis no espaço escolar. Desse modo, estudar as visualidades do material didático constitui um gesto ético e político: implica atentar para presenças e ausências, não naturalizar apagamentos e não aceitar que as lógicas que atravessam a escola sigam ensinando, pelas imagens, quem pode ser visto e quem deve permanecer à margem.

É nesse ponto que a contribuição de Costa (1991, p. 45) se torna decisiva, ao observar que, “[...] as representações do negro nas imagens também estão marcadas por uma forte concepção negativa, assemelhando-se muito às contidas em textos verbais”, o que expõe a persistência de estereótipos históricos que limitam as possibilidades de construção de identidades positivas no ambiente escolar.

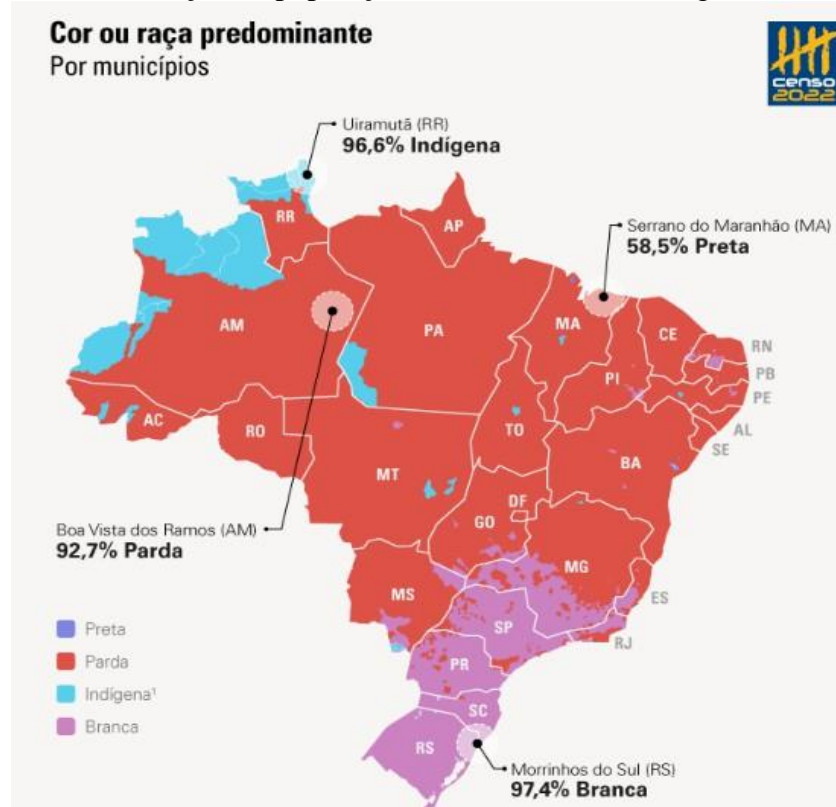
Essa análise torna-se especialmente significativa quando se considera o retrato étnico-racial da população brasileira, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que a distribuição da população brasileira por cor ou raça apresenta a seguinte composição: 92,1 milhões de pessoas se declararam pardas (45,3%), 88,2 milhões brancas (43,5%), 20,6 milhões pretas (10,2%), 1,7 milhão indígenas (0,8%) e 850,1 mil amarelas (0,4%). A Figura 7, a seguir, ilustra visualmente esses dados, evidenciando a predominância da

população parda, seguida pelas populações branca, preta, indígena e amarela. Essa representação contribui para a compreensão das desigualdades raciais historicamente construídas no Brasil e reforça a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a equidade.

De acordo com Marta Antunes, coordenadora do Censo de Povos e Comunidades Tradicionais do IBGE (Antunes apud Belandi; Gomes, 2023b, s.p.), “O censo demográfico é a única pesquisa que nos permite olhar todas as categorias de cor ou raça e a sua evolução ao longo das décadas. O censo mostra a diversidade da nossa população”.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC-IBGE, 2023a), destacados por Alvarenga em reportagem do jornal Brasil de Fato (“Invisibilidade social: a cor da desigualdade”), mostram que, embora a população negra represente 56,1% das pessoas em idade de trabalhar no Brasil, ela corresponde a 65,1% dos desempregados. Além disso, 46% dos trabalhadores negros ocupam cargos precários ou desprotegidos, recebendo, em média, 39,2% a menos do que trabalhadores não negros. Apenas 33,7% das posições de liderança e gerência são ocupadas por cidadãos negros, evidenciando obstáculos que restringem o acesso a cargos de maior prestígio e remuneração.

Figura 7 – Distribuição da população residente no Brasil, segundo cor ou raça



Fonte: Censo Demográfico 2022. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essas desigualdades se acentuam quando se cruzam os marcadores de raça e gênero, especialmente para as mulheres negras. A mesma reportagem aponta que 15,8% das mulheres negras ocupadas atuam como empregadas domésticas, função que, segundo Bento (2022, p. 56), “[...] concentra muito da atenção de estudiosas e de organizações do movimento de mulheres negras pela presença majoritária de negras nessa função e pela precariedade de sua condição de trabalho e de vida”. Além disso, 26,6% encontram-se desempregadas, desalentadas ou subocupadas⁴, percentual significativamente superior ao observado em outros segmentos populacionais, sobretudo em relação aos homens brancos. Nesse contexto, tais dados reforçam a persistência de desigualdades estruturais que limitam oportunidades e acentuam a vulnerabilidade socioeconômica da população negra no Brasil.

As informações do Anuário Brasileiro de Segurança Pública destacam a seriedade das disparidades raciais no país: 76,5% das vítimas de mortes violentas intencionais são negras. Esse grupo é ainda mais impactado quando se considera que 83,1% das mortes resultantes de intervenções policiais também envolvem pessoas negras. Esse quadro se relaciona diretamente com a reflexão de Bento (2022, p. 57), para quem “[a] população negra em situação de pobreza, os altos índices de evasão escolar e mau desempenho do alunado negro e os elevados percentuais de vítimas negras da violência policial” evidenciam como as desigualdades estruturais se reproduzem e atravessam a vida de pessoas historicamente racializadas em várias dimensões.

O recorte de gênero indica que, entre as vítimas de feminicídio, 61,1% são negras e 38,4% são brancas. Nos demais casos de assassinato de mulheres, a porcentagem de vítimas negras sobe para 68,9%. Esses dados evidenciam o racismo estrutural presente em diversas formas de violência letal, ressaltando a urgência de políticas públicas que priorizem a justiça racial e de gênero no Brasil. Dados nacionais demonstram que as desigualdades raciais frequentemente se associam a outros marcadores, como gênero e classe social. Carneiro (2023) destaca que a pobreza, em nossa sociedade, não é apenas uma questão de classe, mas está diretamente ligada à racialidade. Dessa forma, privilégios e restrições sociais são distribuídos de maneira desigual, tornando a pobreza e a riqueza realidades “racializadas”.

Nesse contexto, torna-se imprescindível discutir como as diferenças étnico-raciais são representadas no livro didático de língua portuguesa. É necessário compreender de que modo os recursos pedagógicos refletem ou desafiam as desigualdades raciais presentes na sociedade

⁴ Subocupadas são pessoas que, mesmo possuindo um emprego, trabalham menos do que desejam e estão dispostas a aumentar sua carga horária. Essa situação ilustra o desafio enfrentado por muitos brasileiros que, apesar de estarem inseridos no mercado de trabalho, vivenciam a experiência do trabalho insuficiente (IBGE, PNADC).

brasileira, uma realidade que marca diferentes setores, inclusive o próprio ambiente educativo. Esse contexto de desigualdade racial estrutural evidencia que a instituição escolar não está isolada, mas integra uma sociedade impactada por desigualdades. Por isso, discutir a presença ou ausência dessas diferenças em materiais didáticos é sempre pertinente, especialmente nos tempos atuais de enfrentamento dessas disparidades.

3.4.1.1 Estudo das imagens do material didático

Antes de examinar detidamente as imagens do livro didático, apresento os eixos interpretativos que orientam esta pesquisa: etnia e raça; visibilidade e invisibilidade étnico-racial; estereótipos étnico-raciais e protagonismo étnico-racial; posicionalidade enunciativa e regimes de olhar (eixo proposto nesta pesquisa); temporalidades vivas e territorialidades nomeadas (eixo proposto nesta pesquisa).

Esses eixos dialogam com o referencial teórico que sustenta o estudo. Walsh (2009b; 2017) formula a interculturalidade crítica como projeto ético-político; Candau (2020a, 2020b, 2023, 2025) enfatiza mediações pedagógicas que articulam igualdade e diferença; Bento (2002; 2012; 2022) problematiza a branquitude e o racismo estrutural; Mignolo (2009a) explicita a matriz colonial de poder; Krenak (2020) convoca outras temporalidades e vínculos com o território; e (Santos, 2023), amplia o repertório crítico para ler diferença, pertencimento e disputa de sentidos nos documentos. Em conjunto, esses aportes compõem o horizonte que orienta a leitura das imagens e o estudo do documento.

A primeira aproximação crítica ao material de estudo indicou a necessidade de incorporar dois eixos complementares, temporalidades vivas e territorialidades nomeadas, que não estavam plenamente contemplados no desenho inicial da pesquisa. Metodologicamente, recorro à análise documental como estratégia de organização e problematização do documento estudado, articulando eixos orientados pelos objetivos e pelas perguntas de pesquisa com sentidos que emergem do material. Ao explicitar esses eixos, reafirmo a autoria e a responsabilidade ética do meu olhar, tornando o percurso transparente e cuidadoso, com compromisso de sustentar uma leitura crítica das representações e ampliar reconhecimento e justiça na escola.

Nesse percurso, organizei etapas e critérios para dar transparência ao caminho interpretativo e sustentar uma leitura crítica das representações visuais. Ao apresentar os conceitos e a relevância de cada eixo interpretativo, estabeleço parâmetros para um olhar

minucioso, capaz de identificar silenciamentos, lacunas e assimetrias no material de estudo. Com esse referencial, passo à discussão das imagens.

- **Etnia/Raça**

Este eixo analítico busca compreender o que Quijano (2005) aponta ao afirmar que a colonialidade instituiu uma hierarquia racial que sustentou o domínio sobre os povos conquistados, ao racializar as pessoas com base em diferenças étnico-raciais e vinculá-las a posições de inferioridade social e biológica. Nesse horizonte, examino como os marcadores étnico-raciais são construídos visualmente, considerando a tonalidade da pele, traços fenotípicos e códigos que remetem às identidades branca, negra e indígena.

Como destaca Munanga (2000, p. 28), “um conjunto populacional dito raça ‘branca’, ‘negra’ e ‘amarela’ pode conter, em seu seio, diversas etnias”. A etnia diz respeito a uma coletividade marcada por vínculos históricos, culturais, linguísticos e espirituais, sustentada por experiências compartilhadas e por uma memória ancestral que produz sentidos de pertencimento. Nessa perspectiva, como afirma Gomes (2017, p. 21), “a racialização dos sujeitos é operada socialmente a partir da diferença atribuída ao outro, frequentemente o negro ou o indígena, tendo como referência o padrão branco”.

- **Visibilidade/Invisibilidade étnico-racial**

O estudo da visibilidade/invisibilidade étnico-racial nas imagens envolve não apenas identificar presença ou ausência de representações, mas compreender como essas presenças são centralizadas, marginalizadas ou estereotipadas. Para Bento (2022, p. 20), “é urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade, para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares”. Tais exclusões deixam marcas profundas às subjetividades coletivas, frequentemente invisíveis e sem reconhecimento público. Elas se manifestam no dia a dia por meio de narrativas que, ora evidenciam, ora ocultam experiências e identidades étnico-raciais.

Compreendo o estereótipo como conceito que fixa a diferença, destaca desproporcionalmente traços limitados e invisibiliza complexidades e agências. Em hooks (2017), o estereótipo opera como regime de olhar que controla quem vê, quem é visto e como é visto.

- **Protagonismo étnico-racial**

No eixo de leitura do protagonismo, busco identificar quem ocupa o papel central nas imagens do livro didático e de que forma esses sujeitos são representados diante das diferenças étnico-raciais. Refletir sobre quem assume posições de destaque ou liderança é fundamental para compreender se o material reforça relações de subordinação ou, ao contrário, valoriza trajetórias diversas. Em diálogo com hooks (2019), entendo que promover o protagonismo de identidades historicamente excluídas implica reconhecer o valor de suas experiências e de suas vozes silenciadas, ampliando condições de agência e de leitura crítica do mundo. Nessa mesma direção, apoio-me em Candau (2012, p. 43), ao afirmar que “reconhecer o protagonismo étnico-racial implica deslocar o olhar do ‘exótico’ para o sujeito histórico, valorizando sua experiência, saberes e práticas no cotidiano escolar”.

- **Posicionalidade enunciativa e regimes de olhar**

Assumo uma posicionalidade enunciativa situada: leio e produzo conhecimento desde o corpo e dos lugares epistêmicos que ocupo. Como afirmam Sabota e Frank (2024, p. 1), “a partir de nossos corpos, dos lugares epistêmicos que ocupamos”, legitima-se quem olha e de onde olha, fundamento para as leituras visuais. Desde esse lugar, estuda-se a forma como as pessoas são vistas, levando em conta o nível do olhar (horizontalidade), a centralidade, a precisão e o contato visual, a fim de entender como a imagem organiza a visibilidade e o poder (Walsh, 2017; hooks, 2013).

- **Temporalidades vivas e territorialidades nomeadas**

Temporalidades vivas e territorialidades nomeadas orientam este estudo a identificar indícios de presente e marcas de lugar, situando as imagens no aqui e agora e evitando exotização e processos de museificação. Entendo que a colonialidade configura o espaço-tempo do cotidiano (Maldonado-Torres, 2007); por isso, nomear tempos e lugares desafia universalismos e reabre leituras situadas. Na interculturalidade crítica, Walsh (2009c) propõe tornar visíveis modos de ser, viver e saber. Já hooks (2019) contribui ao tratar o olhar como prática política e educativa, capaz de manter silêncios ou abrir brechas no modo como a escola reconhece presenças e atribui valor ao que se aprende.

No Quadro 2, apresento os eixos interpretativos do material, construídos a partir dos propósitos da pesquisa e do percurso de análise documental. Esse movimento permitiu

identificar padrões discursivos e simbólicos recorrentes e, igualmente, lacunas nas representações étnico-raciais presentes no livro didático.

Quadro 2 – Eixos interpretativos decoloniais das imagens, em diálogo com a interculturalidade crítica

Eixos interpretativos	Descrição
Etnia/Raça	Identifica, no plano visual, as pertencas étnico-raciais dos sujeitos retratados (pessoas negras, indígenas e brancas), evitando rótulos genéricos e exotização. Quando houver marcas dentro da própria imagem (símbolos, placas, indumentárias), considerar esses indícios. (Gomes, 2017).
Visibilidade étnico-racial	Em diálogo com Candau (2020a), adoto quatro indicadores operacionais de visibilidade: tamanho, posição, nitidez e recorrência.
Invisibilidade étnico-racial	Mapeia ausências, apagamentos e generalizações na sequência imagética, incluindo a naturalização da branquitude como padrão visual. (Gomes, 2017; Bento, 2022).
Protagonismo étnico-racial	Identifica agência na cena (posição central, condução da ação, interação com tecnologias/objetos de decisão), evitando a figuração periférica. (hooks, 2019).
Posicionalidade enunciativa e regimes de olhar (autora)	Observa como as pessoas são vistas, com foco no nível do olhar (horizontalidade), na centralidade das imagens, na nitidez e no contato visual, a fim de identificar como a imagem distribui atenção e poder na representação (Walsh, 2009b; hooks, 2019).
Temporalidades vivas e territorialidades nomeadas (autora)	Procura marcas visuais de presente (tecnologias quando houver, indumentárias) e pistas de território na própria imagem (arquiteturas, paisagens, símbolos), rompendo exotização e “museificação” ⁵ . (Candau, 2020b; Gomes, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009c).

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

3.4.1.2 Corpos em cena: presenças e ausências

A partir desses eixos interpretativos, estudo as imagens do livro didático de Língua Portuguesa (3º ano), com foco na representatividade étnico-racial, problematizando-as como enunciados visuais que constroem presenças e apagamentos raciais no cotidiano escolar. Adoto a perspectiva de Ferraz, Mizan e Cotrim Silva (2024, p. 44-45): “Os Estudos Visuais devem ser concebidos como um campo interdisciplinar”, chave que orienta a leitura das imagens do livro didático considerando forma, gesto, posição e contexto. Como lembram os autores, “as imagens fazem parte do nosso mundo mental”. Em diálogo com a interculturalidade crítica (Walsh, 2017) e com as contribuições de Bento (2022) e Candau (2020a), entendo que as

⁵ Museificação: falta de contexto temporal/espacial; cena genérica.

imagens não apenas representam, mas geram significados e provocam conflitos por visibilidade e pertencimento no ambiente escolar.

Durante anos, a linguagem dominou as interpretações de textos multimodais, como televisão e revistas, enquanto o modo visual foi frequentemente tratado como complemento da parte linguística. Ferraz, Mizan e Cotrim Silva (2004) destaca que as imagens ganham força quando produzem um senso de “realidade”, deslocando o olhar para o visual como produtor de sentido e não mero adorno.

Nesse contexto, a leitura do livro didático não tem o objetivo de “mostrar” o real, mas entender de que maneira se geram efeitos de verdade que fazem com que certas aparências sejam reconhecidas como mundo social. “No entanto, a imagem frequentemente projetada no espelho do outro pode levar à crença de que o reflexo do objeto é o próprio objeto” (Monte Mór, 2008, p. 173). Quando a representação de determinados corpos se estabelece como padrão e outros são identificados como exceção, as hierarquias de pertencimento se tornam mais rígidas. Nesse cenário, observo como enquadramentos, ângulos, centralidades e ausências contribuem para a visibilidade e invisibilização.

Além disso, a lógica classificatória impacta o design dos materiais e se manifesta por meio de dispositivos visuais, quem está no centro, quem é deslocado às margens, quem sequer aparece. “Compreende-se que aquele que classifica é o conhecedor do ‘outro’, tendo, portanto, certo controle sobre esse ‘outro’.” (Monte Mór, 2008, p. 174). Estes gestos composicionais não são neutros; eles estabelecem normas para presenças e estatutos de fala. Compreender a composição é perceber como poder e reconhecimento são distribuídos no ambiente escolar. Coletivamente, Ferraz, Mizan e Cotrim Silva (2024) deslocam a imagem de um papel decorativo para um papel enunciativo que produz realidades: forma, gesto, posição e contexto operam como marcas de poder que regulam quem é visibilizado e quem é invisibilizado. Em diálogo com a interculturalidade crítica (Walsh, 2017) e com as discussões sobre visibilidade e pertencimento (Bento, 2022; Candau, 2020a), essa perspectiva orienta a leitura crítica a seguir, examinando como escolhas composicionais, tais como enquadramentos, ângulos, centralidades e ausências, geram significados e impactam as oportunidades de reconhecimento dos estudantes.

Assumo, assim, uma leitura não naturalizada: “as imagens constroem visões específicas da realidade social como naturais ou verdadeiras através de regimes específicos de verdade” (Ferraz; Mizan; Cotrim Silva, 2024, p. 51). “[A] visualidade que se apresenta como universal”, “produz hierarquias visuais de gênero, raça e classe” e “é produto da ideologia do capitalismo e do colonialismo” (p. 52). Nesse registro, os autores (Ferraz; Mizan; Cotrim Silva, 2024, p.

67-68) sustentam que “discursos e imagens não representam apenas a realidade, mas a constroem”.

Com esse enquadramento, tomo as imagens como território de disputa: nelas, corpos racializados (brancos, negros e indígenas) são lidos como enunciados visuais que fazem ver e calar, produzindo presenças, ausências e hierarquias no cotidiano escolar, em diálogo com a interculturalidade crítica (Walsh, 2016; 2017).

Para nomear cada imagem estudada, utilizo a sigla IM. Cada IM é interpretada em relação ao texto que a acompanha e ao seu contexto de circulação e, em seguida, indicada pelo número da página em que a imagem se encontra no livro, compondo uma rede de sentidos. A descrição e a interpretação articulam evidências visuais aos fundamentos da interculturalidade crítica, produzindo indicadores analíticos.

Por fim, interpreto as onze imagens selecionadas, distribuídas pelos módulos e pelas identidades étnico-raciais em foco. Entre elas, incluo a única presença indígena, de modo a contemplar as três identidades que orientam o estudo.

Figura 8 – Afeto em moldura branca. Recorte do livro didático da página 10



Fonte: Sim, módulo 1 (2024, p. 10).

No que diz respeito à Figura 8, IM-10, observa-se uma cena em que duas crianças interagem com um fantoche em um ambiente doméstico (Sim, p. 10, 3º ano), localizada no Módulo 1, “A palavra é sua”, Capítulo 1. A ilustração, fundamentada na obra de José Paulo

Paes, apresenta uma narrativa visual centrada em um único grupo étnico, reforçando um padrão de exclusão ainda presente nos livros didáticos. Trata-se de uma cena interna, possivelmente um quarto ou sala de brinquedos: as crianças, sentadas no chão, brincam com pelúcias, blocos e livros, diante de uma janela iluminada e de um quadro na parede com a foto das duas. O ambiente é organizado e aconchegante, sem marcas específicas de lugar. As duas crianças são representadas com pele clara e traços associados, de modo geral, à branquitude (cabelo castanho, traços suaves, ausência de marcadores de negritude ou de pertença indígena). Não há presença de outras crianças ou adultos com marcadores étnico-raciais distintos. Assim, a imagem constrói a infância a partir de personagens que parecem ser crianças brancas, apresentadas como referência “natural” de infância.

“Asseverar que as imagens valem mais do que mil palavras [...] significa advogar verdades únicas [...] que prescindem de qualquer construção de significados pelo intérprete” (Ferraz; Mizan; Cotrim Silva, 2024, p. 28). Com base nessa compreensão, reconheço que o livro didático desempenha não só o papel de fonte de conteúdo, mas também o de instrumento formativo, capaz de reproduzir ou desafiar representações culturais. A predominância de crianças brancas em cenas de aprendizado e afeto silencia a diversidade racial e diminui as oportunidades de identificação para estudantes negros e indígenas. Bento (2022) aponta que dispositivos hierarquizantes, historicamente instituídos, sustentam a predominância da branquitude em posições de destaque. No mesmo sentido, Gomes (2017) acrescenta que a exclusão simbólica de algumas comunidades nos discursos escolares reforça a noção de normalidade racial branca, marginalizando outras vivências e realidades.

Na imagem em estudo, o protagonismo é inteiramente branco: as duas crianças brincam, interagem, manipulam os brinquedos e constroem a ação; não há coadjuvantes de outros grupos, e todo o enredo visual gira em torno delas. A cena é construída em um ângulo que coloca o observador quase na mesma altura das crianças, favorecendo identificação e empatia. Elas olham uma para a outra, em clima de afeto e brincadeira, convidando o leitor a se aproximar dessa experiência. A partir da minha posicionalidade de pesquisadora brasileira, mulher e leitora crítica da colonialidade das imagens, interrogo: quem é convidado a se reconhecer aqui? Quem fica de fora desse convite ao reconhecimento? O regime de olhar, assim, naturaliza a centralidade de crianças brancas como “rostos universais” da infância.

Ao mesmo tempo, a cena sugere um “presente genérico”, com brinquedos atuais e ambiente bem iluminado, sem indicação de território: nada remete explicitamente ao Brasil, a um bairro, região ou contexto social específico. A combinação de um presente genérico e de

um espaço “sem lugar” reforça a construção de uma infância branca universal, desvinculada de contextos sociais, raciais e territoriais concretos.

Dessa forma, percebe-se que a imagem apresentada reforça a subjetividade de estudantes brancos como sujeitos centrais e legítimos nos ambientes educativos, sem associações com a pobreza ou com a invisibilização racial. Conforme Bento (2002), ao problematizar as condições de vida no Brasil demonstra que a pobreza incide de maneira desigual sobre a população, atingindo mais intensamente a população negra em todos os níveis sociais. Essa desigualdade estrutural evidencia a relação direta entre cor e pobreza no país. Como aponta Bento (2002, p. 27), “[...] a pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la”. Tal leitura reitera memórias coloniais que posicionam a branquitude em condição de superioridade em relação às demais coletividades racializadas, e o arranjo visual contribui para a naturalização de hierarquias de submissão e superioridade social, culturalmente enraizadas.

Essa lógica reflete o que Quijano (2005, p. 118) caracteriza como colonialidade do poder, entendida como “a perspectiva eurocêntrica do conhecimento” que elabora a “ideia de raça” para naturalizar relações coloniais de dominação e organizar a vida social de forma hierárquica. De modo semelhante, Grosfoguel (2008) mostra que esses imaginários não ficaram no passado: seguem operando no presente, atribuindo valor social desigual a sujeitos e grupos por meio da racialização e, assim, reatualizando hierarquias que também atravessam os documentos escolares e, quando não são problematizadas, educam o olhar para a desigualdade.

Nessa direção, Walsh (2009b) enfatiza que a interculturalidade crítica exige inverter as lógicas dominantes que organizam a vida social, valorizando, de modo consciente, vozes e imagens que interrompam a monocultura de referência e abram espaço para a diferença como direito. Por isso, torna-se fundamental reavaliar a seleção e o uso de imagens nos recursos pedagógicos, não para “incluir” de forma decorativa, mas para sustentar leituras críticas que ampliem reconhecimento e protagonismo, especialmente de crianças negras e indígenas, nos processos educativos. Como afirma Walsh (2012, p. 66), trata-se de “[...] transformar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que sustentam a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação”.

Essas reflexões dialogam com a leitura da Figura 8 (IM-10), que evidencia a presença exclusiva de crianças brancas em ambiente de aprendizagem e afeto, reforçando uma narrativa de homogeneidade que privilegia determinados saberes em detrimento de outros. A imagem

confirma as discussões de Ferraz, Mizan e Cotrim Silva (2024) e de Bento (2002), que apontam como as desigualdades raciais no Brasil operam de forma estrutural, impactando o sentimento de pertencimento de grupos minorizados. Entendo que esse silenciamento visual compromete a construção de uma educação democrática e plural.

Em síntese, esta primeira imagem apresenta a infância como experiência vivida por crianças brancas, em um ambiente doméstico acolhedor, marcado pelo acesso a brinquedos e tempo de lazer, associada à experiência de uma classe média branca, socialmente privilegiada no Brasil. Não há qualquer referência visual a crianças negras ou indígenas, nem a marcadores culturais que remetem a esses grupos, o que produz o silenciamento de outras infâncias e contribui para sua invisibilidade no livro. A branquitude é construída como padrão neutro e “natural”, sem ser nomeada ou problematizada, de modo que essa representação contribui para consolidar o imaginário de que o sujeito “comum” do livro é branco.

Sob a perspectiva da interculturalidade crítica, contudo, essa mesma imagem pode ser pedagogicamente ressignificada. Em uma leitura mediada pelo professor, ela pode provocar perguntas como “quem aparece aqui e quem não aparece?”, “toda infância é assim?” e “quem falta nesta cena?”, tornando-se ponto de partida para imaginar outras composições visuais em que crianças negras e indígenas, diferentes arranjos familiares e outros espaços de brincar sejam reconhecidos. Desse modo, uma representação marcada por invisibilidades pode se converter em oportunidade de problematizar a colonialidade das imagens e abrir espaço para a afirmação de múltiplas infâncias.

Figura 9 – Centralidade branca, vozes ausentes. Recorte do livro didático da página 51



Fonte: Sim, módulo 1 (2024, p. 51).

O estudo da Figura 9 (IM-51), intitulada “As notícias correm” (Capítulo 3), evidencia como as representações do livro didático podem reforçar padrões de classe, raça e arranjos familiares ancorados em uma lógica dominante. A cena mostra um pai e um filho, ambos brancos, em sala confortável, sentados em um sofá, em clima de diálogo e afeto. O homem segura um jornal aberto, enquanto o menino utiliza um notebook sobre as pernas; os dois trocam olhares, sugerindo uma conversa sobre as notícias. O enquadramento, o mobiliário e os dispositivos tecnológicos constroem narrativa visual centrada em um modelo de família branca, tradicional, urbana e de classe média, tomado como referência “natural” para o leitor (Sim, p. 51, 3º ano). A cena não nomeia territórios nem diversidade de contextos, como se essa experiência urbana fosse o lugar “natural” da informação.

De forma implícita, a imagem comunica que quem lê, interpreta e conversa sobre notícias é branco, vive em casas confortáveis e têm acesso à mídia impressa e digital. A branquitude ocupa o lugar de sujeito ativo da informação, enquanto pessoas negras e indígenas não aparecem na cena, nem como personagens nem como referências simbólicas, o que estreita as possibilidades de identificação e pertencimento. Como lembra Costa (1991, p. 85), “[...] é evidente o fato de que enfoques raciais dados pelo livro didático influenciam a percepção que se tem das pessoas. Atitudes aparentemente simples e insignificantes, na verdade são signos através dos quais se materializam ideias de classificação dos seres humanos”.

Assim, a recorrência de personagens brancos em ambientes de prestígio não é um detalhe neutro, mas um signo que reafirma quem é visto como sujeito do conhecimento e quem permanece simbolicamente fora de cena. A assimetria se configura porque uma experiência étnico-racial, a branca, é apresentada como referência natural. Ao não problematizar essa centralidade, o livro reforça um padrão universal eurocentrado, como denuncia a interculturalidade crítica, e torna menos visíveis outras histórias, corpos e formas de habitar o mundo. O leitor é conduzido a se identificar com um modelo de família e de acesso à informação, e quem não se reconhece nele permanece à margem.

A leitura decolonial dessa cena permite nomear a branquitude que se apresenta como padrão universal. Bento (2022, p. 45-46) observa que “a branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais”. Na Figura 8, essa ocultação se manifesta na centralidade de uma família branca, cuja posição de conforto material e acesso à informação é naturalizada, sem problematização. A branquitude opera, assim, como vantagem estrutural: define quem ocupa o centro da narrativa, quem é reiterado nas páginas do livro e quem permanece invisível.

Ampliando essa discussão, recorro a Quijano (2005) que aponta que a padronização da representação humana no imaginário social compõe a lógica colonial do poder, na qual o sujeito branco, letrado e economicamente bem-sucedido é reiterado como modelo universal. Essa engrenagem dialoga com Fanon (2003, p. 35), para quem “A causa é efeito: se é rico porque é branco, se é branco porque é rico”. Ao desestabilizar esse padrão, Krenak (2020) problematiza a própria ideia de “humanidade” imposta pelos processos coloniais e mostra como ela operou na desqualificação de povos indígenas e de outros grupos. A naturalização de um único modelo de humano intensifica desigualdades e exclui formas plurais de existir, reafirmando que nem todas as vidas são reconhecidas como plenamente humanas.

Nesse quadro, Maldonado-Torres (2007, p. 130) afirma que “[...] a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e ao seu impacto na linguagem”, o que ajuda a compreender como vidas que não se ajustam a esse modelo, incluindo famílias negras e indígenas e também experiências marcadas por desigualdades socioeconômicas, tendem a ser excluídas, dos discursos visuais e verbais que circulam no espaço escolar. A cena da família branca conectada às notícias, enquanto tantas outras famílias permanecem invisíveis, não é apenas uma escolha estética, mas expressão dessa colonialidade do ser que hierarquiza quem pode aparecer.

É preciso admitir, assim, que a lógica colonial, ainda presente nas dinâmicas sociais e educacionais, tende a naturalizar um único padrão de família e de acesso à informação. Candau (2016, p. 347) contribui para esse debate ao destacar que a valorização da diversidade “[...] parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural”. Assumir esse horizonte implica, para mim, interrogar o que a imagem não mostra e quem ela não autoriza a ocupar o sofá, a tela e o jornal.

Sob a ótica da interculturalidade crítica, essa cena pode ser tomada como ponto de partida para problematizar lacunas e deslocar o olhar. Em sala de aula, é possível provocar as crianças com perguntas simples e potentes: Quem aparece aqui? Quem não aparece? Quem acessa notícias e por quais meios? Em seguida, pode-se propor a criação de versões alternativas da cena, incluindo diferentes famílias e contextos de circulação de informação, como território rural, periferia e aldeia, além de outras formas de notícia, como conversas na comunidade, mensagens no celular, grupos de WhatsApp e comunicados da escola. Ao ampliar repertórios de presença e participação, a atividade favorece o reconhecimento de apagamentos históricos e valoriza outras experiências de leitura, fala e vida social.

Essas possibilidades, no entanto, não se concretizam automaticamente. Quando tratadas como ilustrações “inocentes”, as imagens podem reproduzir a centralidade branca e os silenciamentos que o próprio estudo busca tornar visíveis. Nesse ponto, a mediação docente é decisiva: cabe conduzir a leitura crítica das visualidades, situar os contextos apresentados, desnaturalizar sentidos e formular questões que desafiem aquilo que o livro didático não problematiza. Desse modo, mesmo marcada por hierarquias, a Figura 8 pode ser ressignificada como ocasião para questionar o status quo, a ordem social vigente, e reconstruir, com as crianças, outras narrativas sobre quem informa, quem é informado e de quem são as histórias que circulam.

Ao mesmo tempo, a crítica decolonial não se sustenta apenas na denúncia da colonialidade, mas nas vozes e nos saberes que seguem sustentando a vida apesar dela. Santos (2023), ao propor a contracolonialidade, afirma uma prática que defende conhecimentos de comunidades tradicionais diante das violências coloniais e reposiciona o território como lugar de nomeação, cuidado e existência. Nessa direção, Walsh (2013p, p. 62) ressalta que as pedagogias decoloniais “visam plantar sementes, não dogmas”, abrindo caminhos coletivos de pensar, sentir, olhar e escutar. Em suma, não basta esperar: é preciso agir, para que a escola não transforme ninguém em exceção, mas reconheça presenças plurais como parte do que conta como conhecimento.

Figura 10 – Quando a câmera define pertencimentos. Recorte do livro didático da página 45



Fonte: Sim, módulo 2 (2024, p. 45).

No estudo da imagem 10 (IM-45), intitulada “O sabor do texto” (Capítulo 5), observo duas meninas brancas em plano médio, com enquadramento da cintura para cima, o que destaca

expressões e gestos, além de parte do ambiente da cozinha. A atividade proposta consiste na gravação de um vídeo de receita, com apresentação do passo a passo do preparo.

As personagens sorriem e gesticulam, com as mãos enfarinhadas, cercadas por tigelas e utensílios sobre a mesa. A câmera em primeiro plano e o fundo vermelho uniforme, sem profundidade, transformam o aprender e compartilhar em espetáculo mediado por tecnologia. A cena constrói uma cozinha sem lugar, tratada como neutra e universal, apagando territorialidades e memórias alimentares afro-brasileiras e indígenas. A tonalidade de pele, os traços e o cabelo inscrevem a branquitude, conforme Bento (2022), como única presença humana na cena.

Em um país cuja maioria da população se autodeclara preta ou parda, segundo dados do IBGE, essa escolha não é neutra. A experiência de duas meninas brancas, em uma cozinha equipada e esteticamente “instagramável”, é apresentada como se fosse universal, reforçando quem pode ser visto como curioso, criativo e “dono” do futuro. De modo implícito, a imagem sugere que crianças que produzem conteúdos culinários, dominam a tecnologia e ocupam o lugar de “apresentadoras” são meninas brancas, enquanto crianças negras e indígenas permanecem fora do enquadramento.

O olhar dirigido à câmera cria um vínculo direto com o público e o convida a segui-las, imitá-las e reconhecê-las como referência. Nessa composição, aprender e ensinar diante das telas ganha status de prática desejável e legitimada, associada a determinados corpos e contextos.

Ao colocar meninas brancas nesse lugar de fala e de olhar, a imagem reafirma a branquitude como ponto de enunciação legítimo sobre o que é divertido, ensinável e compartilhável no espaço digital. Temporalidades e territorialidades de povos historicamente subalternizados seguem ausentes: não há personagens nem marcas territoriais ou culturais que identifiquem outras matrizes étnico-raciais. A cena se organiza a partir de um padrão branco genérico, desconectado dos saberes produzidos por sujeitos negros e indígenas.

Com base nos princípios da interculturalidade crítica, compreendo que essa configuração reduz rotas de identificação e pertencimento. Em diálogo com Bento (2022), Walsh (2017), Candau (2025) e Krenak (2020), essa opção visual não é apenas estética, mas política: reafirma hierarquias de pertencimento e prolonga a ideia de que a produção tecnodigital e o prazer de ensinar e aprender diante das câmeras pertencem prioritariamente a determinados corpos e contextos. O silenciamento central reside na exclusão visual de outras etnias e de suas cozinhas, memórias e modos de preparar alimentos, compondo um currículo visual eurocentrado em que a branquitude ocupa o centro da cena.

Nessa perspectiva, e em sintonia com Candau (2025), que entende a interculturalidade crítica como processo de diálogo entre sujeitos, saberes e práticas em perspectiva de justiça social, o cotidiano da sala de aula pode se tornar espaço de criação de outros roteiros, com outros corpos e outras cozinhas possíveis. Isso ocorre quando o docente problematiza quem aparece, quem não aparece e que saberes são convocados.

Reconheço que, marcada por uma formação escolar colonizada, não sabia, de imediato, como responder a tais perguntas. Foi justamente esse incômodo que me moveu a pesquisar, na intenção de decolonizar meus modos de pensar e olhar o mundo. Nesse movimento, o estudo também se tornou um exercício de desaprender e reconstruir sentidos.

Assim, seguimos reproduzindo lógicas eurocêntricas, não raro distantes e alheias às nossas realidades, e nos esquecemos de olhar para o nosso território, para nós mesmos, valorizando nossas experiências, sabedorias ancestrais e modos de viver. Reconhecer esse movimento não é um gesto de culpa, mas de coragem: deslocar o olhar, romper com a ideia de que apenas o que vem de fora é legítimo e afirmar que nossas histórias também produzem conhecimento.

Quando a escola acolhe essas vozes, o estudo de imagens deixa de ser apenas um exercício descritivo e passa a converter o livro didático em espaço de memória, resistência e elaboração coletiva, comprometido com práticas educacionais mais equitativas e com a dignidade de todos os povos, para que nenhuma criança seja impedida de se reconhecer como autora e protagonista.

Figura 11 – Quando o saber tem cor. Recorte do livro didático da página 18



Fonte: Sim, módulo 4 (2024, p. 18).

A imagem que abre o Capítulo 10 (Figura 11, IM-18), associada ao texto “Os segredos do baú” (Sim, 3º ano, p. 9), apresenta uma menina branca, de cabelos ruivos e cacheados, lançada em voo como se emergisse de um livro aberto. O corpo inclinado para a frente, os braços estendidos e o sorriso sugerem impulso, curiosidade e liberdade, como se a leitura a projetasse para fora da página. Ao redor, surgem elementos que aproximam imaginação e aprendizagem, como borboletas, pássaros, flores e árvores, junto a objetos de investigação e conhecimento escolar, como a lupa, o frasco de laboratório, o pergaminho e um smartphone (dispositivo digital). No alto, um menino em um balanço preso à lua, sob um céu estrelado, reforça a sensação de sonho e a ideia de que o livro abre caminhos.

Nessa composição, a leitura é construída como percurso de descoberta e investigação, em que aprender passa a significar indagar, observar e experimentar. Esse arranjo visual, porém, não é neutro e precisa ser problematizado. Ao privilegiar signos de ciência escolar, tecnologia e pesquisa como linguagem principal do “conhecer”, a imagem tende a universalizar um repertório historicamente situado, consolidado como parâmetro legítimo de saber. A crítica decolonial contribui para nomear esse efeito como colonialidade do saber, pois transforma escolhas culturais inscritas no livro didático em aparência de naturalidade e, com isso, enfraquece outras formas de produzir sentido, memória e mundo (Mignolo, 2005a; Walsh, 2017; Candau, 2020a). Em diálogo com Krenak (2020), a cena permite perguntar que outros voos a escola autorizam quando reconhece cosmologias nas quais a terra, as águas e os seres não são cenário, mas relação, ética e conhecimento.

Ao mesmo tempo, a página 18 apresenta crianças brancas em interação direta com signos do conhecimento, associando descoberta, ciência e futuro a esses corpos. Essa visibilidade seletiva universaliza uma experiência racialmente situada e reforça repertórios da branquitude como referência legítima de curiosidade e acesso ao saber, em contraste com a ausência de crianças negras e indígenas. Esse processo, descrito por Bento (2022), sustenta a ideia de que o que vale como universal tem cor e rosto específicos. Considerando a interculturalidade crítica e o pensamento decolonial, a imagem conduz a uma pergunta central para a leitura do material: quem é reconhecido como sujeito da leitura e quem é deixado de lado?

Reconhecer essas camadas de sentido é passo fundamental para que a escola possa reimaginar outras cenas, nas quais todas as crianças sejam reconhecidas como portadoras de memória, imaginação e autoria no encontro com os livros. Por isso, defendo que a leitura pedagógica desta página inclua perguntas que desestabilizem a aparência de neutralidade: Quem é reconhecido como sujeito da leitura? Quem interage com os signos? Que

temporalidades e territórios essa cena convoca ou silencia? Ao incorporar essas questões, deslocamos o foco da “ilustração bonita” para as operações de visibilização e apagamento que organizam pertencimentos no cotidiano escolar (Walsh, 2017; Candau, 2020a).

Ao longo desse percurso, percebo que minha trajetória educacional, marcada por colonialidades, não me ofereceu, de imediato, ferramentas para identificar essas lacunas e esses silenciamentos. Com o tempo, a sensação de não saber responder deixou de ser impedimento e passou a ser ponto de partida, fortalecendo a pesquisa como gesto de deslocamento. Nesse movimento, fui convidada a questionar convicções, desconstruir neutralidades ilusórias e reconstruir significados, permitindo a entrada de outras vozes, outras histórias e diferentes formas de presença na educação.

Como sugestão, proponho que a leitura deste material seja acompanhada de um esforço deliberado para redistribuir a participação e as interações em sala de aula. Isso implica mudar a ótica e reconhecer as diferenças como riquezas, pois, como afirma Candau (2016, p. 809), é preciso “situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências e dilatam nossa sensibilidade”. Nessa direção, revezar protagonismos, ampliar textos e imagens em que crianças negras e indígenas se relacionem diretamente com os signos, nomear objetos, linguagens e territórios sem exotizar, e planejar direções de olhar que criem conexão com quem lê são escolhas que materializam uma educação intercultural crítica, comprometida com justiça e reconhecimento.

Essa reconfiguração, fundamentada nesse horizonte crítico (Walsh, 2017), não modifica fisicamente o livro, mas atua nas brechas da prática docente, aprimorando a experiência de leitura e reposicionando o material como um espaço de justiça cognitiva, onde diferentes mundos e tempos podem aprender uns com os outros de maneira eficiente. Em diálogo com Krenak (2020), esse reposicionamento também recoloca a vida compartilhada como critério para pensar o futuro e para ampliar o que conta como conhecimento na escola.

Figura 12 – Riso que normaliza: branquitude e apagamentos no imaginário infantil. Recorte do livro didático da página 42



Maurício de Sousa. **Magali**. São Paulo: Globo, n. 265, p. 34.

Fonte: Sim, módulo 1 (2024, p. 42).

Antes da discussão interpretativa, apresento a descrição da Figura 12 (IM-39), localizada no Módulo 2, no Capítulo 5, “O sabor do texto” (Sim, 3º ano, p. 39). O conteúdo corresponde a uma tirinha em três quadros, atribuída a Mauricio de Sousa, com personagens da Turma da Mônica: Magali, Cascão e Cebolinha. Nos dois primeiros quadros, Cascão e Cebolinha caminham lado a lado enquanto seguram e degustam biscoitos e comentam, em balões de fala, que gostam de comer devagar e saborear cada pedaço. No terceiro, Magali surge apressada em direção a eles, os cumprimenta e provoca espanto. Em resposta, os meninos colocam rapidamente os biscoitos na boca, gesto que reforça o efeito cômico da cena. Como linguagem multimodal, a tirinha participa da produção de sentidos no livro didático e educa o olhar ao naturalizar presenças, ausências e modos de pertencer (Ferraz; Mizan; Cotrim Silva, 2024).

No plano da representação, a branquitude comparece como referência silenciosa do cotidiano infantil, apresentada como se fosse a forma “natural” de representar a infância. Os três personagens, racializados como brancos, e a leveza da interação reforçam um padrão de normalidade que tende a circular como universal. Esse aspecto é central para esta pesquisa, pois o livro didático não apenas ilustra conteúdos, mas também organiza quem aparece como rosto do comum e do pertencente. Candau (2020a, p. 684) chama atenção para a branquitude, que é “vista em geral como a norma, uma realidade naturalizada”, o que contribui para compreender por que cenas aparentemente neutras podem sustentar hierarquias de pertencimento.

Assim, a visibilidade se concentra em personagens brancos vivendo uma cena positiva, mediada pelo humor e pela conversa, enquanto a invisibilidade se produz pela ausência de crianças negras e indígenas ocupando o mesmo lugar de presença cotidiana, fala e identificação. O silenciamento, aqui, não se dá por estereótipos explícitos, mas por apagamento estrutural, pois delimita quem integra o “nós” do imaginário escolar e das narrativas em quadrinhos. Essa dinâmica ajuda a compreender como ausências persistentes produzem efeitos formativos, ao ensinar quem pode ser visto como comum e quem segue sendo tratado como exceção.

A agência narrativa se distribui entre os meninos, que conduzem o tema da conversa, e Magali, que movimentam a ação no último quadro. Ainda assim, o protagonismo permanece associado a corpos brancos, o que sustenta um regime de olhar em que certas infâncias são reiteradas como neutras e compartilháveis. A linguagem do humor intensifica esse efeito, pois reduz tensões e favorece a identificação imediata do leitor. Com isso, o olhar é conduzido a tomar essa infância como referência do comum, tornando menos visível que essa “normalidade” tem cor, história e posição social (Bento, 2022).

Além da dimensão étnico-racial, a tirinha também mobiliza marcadores de gênero. A entrada apressada de Magali, personagem associada ao tema da comida, pode reforçar uma leitura estereotipada em que a personagem feminina é vinculada ao apetite exagerado, ao mesmo tempo em que aparece como aquela que interrompe o fluxo da cena. O riso suaviza esse enquadramento e pode fazê-lo parecer apenas divertido, quando também educa o olhar para normas de comportamento e para expectativas sobre quem pode desejar, ocupar espaço e agir. Assim, na perspectiva da interculturalidade crítica, esse detalhe aprofunda a leitura crítica ao mostrar que as imagens do livro didático não apenas representam infâncias, mas também organizam diferenças e atribuem lugares sociais a elas.

Além disso, a autoria explicitada e o circuito editorial indicado na legenda acionam territorialidades e temporalidades específicas de produção cultural, que ganham circulação nacional como referência legítima. Esse dado permite discutir como determinadas matrizes se consolidam como padrão de cultura infantil escolarizada, enquanto outras narrativas, regiões e cosmologias permanecem periféricas ou ausentes. Na perspectiva da crítica decolonial, esse efeito se aproxima da colonialidade do saber, ao universalizar repertórios historicamente situados e enfraquecer outras formas de produzir sentido e mundo. Em diálogo com Krenak, a cena convida a perguntar que modos de vida e que futuros são sugeridos quando a escola legitima apenas certos rostos, vozes e referências como portadores do conhecimento e do imaginário (Mignolo, 2005a; Walsh, 2017; Krenak, 2020).

As histórias em quadrinhos não são apenas entretenimento. Como linguagem cultural de ampla circulação na infância, elas ensinam modos de ser, de ocupar o espaço, de falar, de desejar e de pertencer. Quando a branquitude aparece reiteradamente como referência do “comum”, a criança aprende, muitas vezes sem perceber, quem é tomado como parâmetro da normalidade e quem é empurrado para a margem. Por isso, garantir a presença de infâncias negras e indígenas não é um detalhe ilustrativo, é uma condição de justiça curricular e de reconhecimento. Nesse horizonte, a provocação de Candau (2020a, p. 685), ao convocar a escola a “questionar a colonialidade presente nas culturas escolares?”, torna-se um convite ético e pedagógico para deslocar o olhar e reorientar as escolhas do que se legitima como conhecimento e como imaginário.

Em síntese, a padronização se fortalece quando as histórias em quadrinhos repetem, como se fosse neutro, um modelo de infância e de “vida normal” marcado pela branquitude. Ao ocupar com frequência o centro da ação, da fala e do humor, personagens brancos se tornam referência do comum, enquanto outras presenças tendem a ser deslocadas para a ausência ou para papéis secundários.

Diante dessas escolhas de visibilidade e pertencimento, torna-se relevante observar não apenas como a branquitude se naturaliza nas cenas, mas também o que não comparece como linguagem e narrativa no material. Nesse sentido, na Coleção Sim, não há representações de infâncias negras no formato de histórias em quadrinhos. Mesmo após mais de duas décadas da Lei 10.639/2003, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica ainda tende a aparecer de modo pontual, quando deveria sustentar o enfrentamento ao racismo e o reconhecimento das contribuições negras na formação do Brasil. Além disso, inserir personagens, sem diálogo com culturas, memórias e repertórios negros, não produz deslocamento pedagógico significativo. Esse apagamento evidencia a permanência de um padrão hegemônico que sustenta processos de invisibilidade e mantém hierarquias de poder (Quijano, 2005). Por isso, torna-se necessário valorizar narrativas plurais e ampliar o protagonismo étnico-racial no material didático.

Figura 13 – Centralidade sem diálogo na leitura. Recorte do livro didático da página 9



Fonte: Sim, módulo 1 (2024, p. 9).

A apresentação da imagem que abre o Capítulo 1, Figura 13 (IM-9/1), é um texto não verbal que retrata uma criança negra concentrada na leitura, em uma biblioteca escolar, no Módulo 1 “A palavra é sua” (Sim, p. 9, 3º ano). A criança está sentada no chão, com as pernas cruzadas, segurando um livro aberto, enquanto o olhar se dirige para baixo, em gesto de recolhimento e atenção. As estantes ao fundo organizam o ambiente como espaço de leitura,

mas não há títulos legíveis, sinalizações de orientação ou referências culturais étnico-raciais que situem autoria, repertórios ou pertencimentos.

À primeira vista, a centralidade do corpo negro sugere avanço diante de narrativas coloniais que historicamente relegaram pessoas negras a papéis periféricos. Contudo, a composição indica mais marcação de presença do que protagonismo. A personagem aparece isolada, sem sinais de interação com pares ou com o entorno, e não há pistas visuais que ampliem a cena para além do ato individual de ler. Na perspectiva da posicionalidade enunciativa (Walsh, 2017), nota-se um regime de olhar pouco dialógico, pois a criança não estabelece contato com quem observa, o que restringe a agência e diminui o potencial de diálogo da imagem.

Nesse sentido, a representação parece inadequada, uma vez que a interculturalidade crítica requer interação, diálogo e criação de significados (Walsh, 2017). A simples inserção de uma pessoa negra, desvinculada de práticas, vozes e contextos, não constrói uma relação de diálogo com a cultura afro-brasileira e pode resultar em visibilidade sem reconhecimento (Candau, 2020a). Sob a ótica decolonial, evidencia-se a colonialidade do poder (Quijano, 2005), já que a cena tende a naturalizar o espaço escolar como neutro e universal e apenas “insere” um corpo negro, sem tornar visíveis repertórios, memórias e práticas capazes de reconfigurar o enquadramento (Bento, 2022). Também faltam marcas de tempo e lugar que ancorem a cena em experiências concretas. A biblioteca aparece como espaço genérico, com arquitetura pouco marcada e ausência de referências culturais e pistas temporais, o que fragiliza o sentido de pertencimento e de reconhecimento situado.

Costa (1991, p. 36) ressalta que o problema racial no Brasil continua sendo um entrave estrutural, exigindo a superação de desigualdades, “[...] pois diz respeito diretamente ao conjunto da população. O Brasil é um país regido pelo signo dos desafios políticos e econômicos, e também pelo desafio de transpor os determinismos de teorias que o condenavam pelo que nele havia de melhor: sua natureza e sua gente”. A afirmação ajuda a situar o problema central sugerido pela imagem: falta reconhecimento para que a presença se realize como cidadania cultural. Esse limite se torna ainda mais evidente quando observamos como o material distribui os sentidos da leitura entre diferentes corpos.

Enquanto, na biblioteca, a menina negra lê de forma recolhida e silenciosa, sem mediações visíveis que ampliem vínculo, autoria ou pertencimento, na IM-18 a leitura é apresentada como forma de expansão. Nela, uma menina branca parece sair de um livro aberto e alçar voo, rodeada por signos de pesquisa, ciência e tecnologia, como metáfora de alegria e impulso diante do conhecimento escolar. Ao aproximar essas duas cenas, o material produz

uma disparidade de sentidos: para uma criança, o conhecimento se manifesta como movimento, descoberta e futuro; para a outra, como ato isolado, sem contexto e sem relação. A crítica decolonial contribui para identificar esse contraste como efeito da colonialidade do saber, ao universalizar algumas experiências do conhecer e enfraquecer outras maneiras de sentir, narrar e habitar a escola.

Do mesmo modo, Bento (2022, p. 28) adverte para a hegemonia da branquitude como referência normativa: “[Esse] modelo de ser e de viver, dentro dos seus moldes e a partir da identidade de branquitude constituída desde o processo de colonização como referência da humanidade. Ser branco seria, segundo sua perspectiva, o ser politicamente correto”. Sem mediações que desloquem esse centro, a visibilidade de pessoas negras tende a permanecer subordinada à lógica da branquitude como referencial normativo (Bento, 2022).

No campo das políticas curriculares, a Lei 10.639/03 desestabiliza esse ponto ao exigir que a presença se converta em conteúdo, prática e discussão. Essa é uma vitória construída ao longo de décadas de luta dos movimentos negros, em colaboração com educadores, coletivos, intelectuais e instituições dedicadas ao combate ao racismo e à disputa por memória, linguagem e narrativas reconhecidas na escola. Para Gomes (2018), é uma conquista política e histórica voltada ao reconhecimento e à justiça social no espaço escolar.

Voz da autora

Há uma mulher nessa luta, e ela não pede licença.

Ela insiste quando o silêncio vira método e a ausência vira norma.

Transforma dor em denúncia, denúncia em palavra, palavra em direito. Não quer lugar simbólico, quer presença com história, com nome e com futuro.

Quando ela caminha com outras, abrem-se brechas na escola.

Retoma-se, então, a cena estudada para observar de que forma a imagem se aproxima desse compromisso legal e pedagógico ou se apenas produz uma presença sem reconhecimento. Nesta imagem, contudo, essa conversão não se materializa. A cena estudada não oferece indícios de interação com a leitura, como tema do livro, autoria e contexto, nem com pessoas, como mediação, acolhimento e diálogo, e tampouco com a sociedade, como experiências, territorialidades e repertórios culturais.

Conforme observa Walsh (2013a, p. 24-25), “[s]ão estes os momentos complexos de hoje que provocam movimentos de teorização e reflexão, movimentos não lineares, mas sinuosos, não ancorados na busca ou projeto de uma nova teoria crítica ou mudança social”. A passagem reforça que a transformação exige ações concretas, capazes de avançar da superficialidade para processos de escuta, reconhecimento e coautoria.

As leituras críticas deste estudo reforçam as reflexões de Costa (1991) e Gomes (2017), ao evidenciarem como o Brasil ainda enfrenta o desafio de superar visões simplificadas que historicamente marginalizam as diferenças étnico-raciais. A cena destaca a importância de que a representação negra não se limite à presença visual, incorporando, pertencimento, legitimidade e produção de significado nas práticas escolares e nos materiais didáticos. Ao promover uma educação crítica, a escola amplia as condições para que as crianças leiam o mundo de modo reflexivo e se reconheçam como participantes da vida pública, fortalecendo a cidadania desde os anos iniciais.

Figura 14 – Entre palavras e raízes de resistência. Recorte do livro didático da página 16



Fonte: Sim, módulo 1 (2024, p. 16).

Na Figura 14 (IM-16), inspirada na obra de Adriana Falcão, observo uma menina negra, de pé e de costas, diante de um livro rosa representado em tamanho desproporcional, muito maior do que a própria criança. A escolha cromática tende a naturalizar associações entre feminilidade e a cor rosa, o que também pede leitura crítica quando pensamos nas pedagogias visuais que atravessam a infância (Sim, p. 16, 3º ano).

A composição sugere abertura ao imaginário e ao conhecimento, com signos como notas musicais, fitas, planetas, foguete e borboletas “saindo” do livro. No entanto, esses elementos não se aproximam da personagem por mediação visual. Não há direção de olhar, gesto de acolhimento, indicação de interação ou vínculo que conecte corpo, texto e mundo. Com isso, a menina aparece mais como presença marcada na cena do que como sujeito em relação.

A desproporção entre livro e criança pode hierarquizar a escrita letrada como instância superior às vivências, às oralidades e às experiências situadas, aproximando a imagem de uma

lógica que privilegia um tipo de conhecimento como universal e legítimo. Sob essa perspectiva, a cena pode ser lida como efeito da colonialidade do saber, quando o que conta como “aprender” se organiza por escalas e centralidades que nem sempre reconhecem histórias, territorialidades e repertórios plurais (Mignolo, 2005a; Walsh, 2017).

Quando colocamos a IM-16 em comparação com a figura anterior (IM-18), o contraste se torna ainda mais evidente. Na IM-18, a menina branca é representada em ação, como se a leitura a impulsionasse e a conectasse diretamente aos signos do saber. Na IM-16, a menina negra permanece de costas, diante de um livro que a excede e de elementos que não alcançam seu corpo. Assim, o material distribui posições distintas no contato com o conhecimento: para alguns, como extensão e liberdade; para outros, como distância e pouca mediação.

Essa impressão se intensifica porque a paleta e os símbolos mobilizados são apresentados como repertório genérico e universalizante, o que tende a recentrar padrões de visibilidade já naturalizados e a deslocar a dimensão étnico-racial para um plano secundário. Assim, a presença do corpo negro, sem ancoragens culturais e sem mediação, corre o risco de operar como inclusão formal, com baixa agência simbólica, pois a personagem não conduz a ação nem se vincula aos sentidos mobilizados pela cena.

Por isso, a imagem sugere que a presença de uma criança negra, por si só, não garante reconhecimento. Como alerta hooks (2013), a representação nunca é neutra: ela educa o olhar e define, muitas vezes sem anúncio, quem é visto como legítimo, desejável e digno de partilha. Quando o corpo negro aparece sem relação, sem mediação e sem autoria, corre-se o risco de produzir uma inclusão apenas formal, com pouca agência simbólica. Diante disso, a inclusão precisa ser construída como vínculo e contexto, capaz de deslocar silenciamentos e enfrentar as lógicas de invisibilização que se repetem no cotidiano escolar.

Nesse percurso, o cabelo aparece como marcador importante, mas não pode funcionar apenas como elemento estético. Em diálogo com Bento (2022) e Gomes (2008), é possível sustentar que o cabelo crespo, os penteados e as técnicas corporais carregam memória, pertencimento e resistência, e por isso exigem leitura histórica e política, não apenas valorização decorativa. Como observa Bento (2022, p. 74):

O cabelo volumoso, [...], pode evidenciar uma provocação para outro jeito de ser no mundo ou, quem sabe, para uma concepção plural das possibilidades de estar no mundo. De qualquer forma, reflete um perfil menos responsivo a um estereótipo de ‘boa aparência’, eurocêntrico e engessado.

Com base nessa compreensão, o cabelo crespo excede a dimensão estética, pois condensa lutas por dignidade e reconhecimento. Gomes (2008, p. 83), reforça essa dimensão

formativa ao afirmar que “[...] recolher as práticas culturais ligadas aos penteados pode ser uma instigante tarefa para os adolescentes e jovens negros e brancos das nossas escolas”, o que evidencia a importância de inserir a valorização da cultura negra em projetos pedagógicos antirracistas.

Desde os primeiros anos de vida, muitas crianças negras não se veem representadas em histórias, brinquedos e recursos educacionais; essa falta de representação simbólica nega suas identidades. Por isso, ressignificar o cabelo crespo como símbolo de pertencimento e valorização cultural é um aspecto fundamental de uma educação inclusiva e plural. Como afirma Gomes (2008, p. 80),

O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. O negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade. Ele é o ponto de referência para a construção da identidade do branco.

Em diálogo com essas contribuições, na IM-16, a estética do cabelo, embora relevante, não é suficiente. Faltam referências culturais que permitam à criança se reconhecer no que lê, e a cena não mobiliza repertórios situados da infância negra que vinculem a personagem ao livro. Além disso, no regime de olhar, a menina aparece de costas, e os elementos visuais se afastam dela, o que sinaliza ausência de mediação e fragiliza a relação entre corpo e texto. Assim, observa-se uma marcação racial na composição com baixa agência, o que tende a reforçar a centralidade de repertórios universalizados (Bento, 2022; Walsh, 2017; Mignolo, 2005a).

Essa leitura crítica ultrapassa a imagem: ela envolve o cotidiano pedagógico e as decisões de mediação. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mediação pode ser aprimorada quando o brincar deixa de ser apenas uma atividade e passa a ser uma experiência de linguagem, permitindo a inclusão de narrativas, memórias e repertórios próprios da infância negra. É nesse contexto que o ensino de Língua Portuguesa se aprofunda, pois a brincadeira estabelece condições para escuta, autoria e pertencimento, integrando corpo e texto.

Ainda assim, ao valorizar tons de pele, traços e tipos de cabelo, o livro amplia referências de beleza e enfraquece estereótipos que naturalizam a branquitude como norma (Bento, 2022). A pluralização visual, porém, não se sustenta sozinha, pois “sem esta mudança de ótica, corre-se o risco de se realizar práticas pontuais e superficiais” (Candau, 2025, p. 34).

Esse critério orienta as leituras das IM: observar se textos, temas e atividades enfrentam conflitos e assimetrias de poder ou se apenas suavizam contradições, pois a presença só se torna formativa quando produz relação, reconhecimento e vínculo.

Figura 15 – Consulta médica com protagonismo negro. Recorte do livro didático, página 10



Fonte: Sim, módulo 2 (2024, p. 10).

Comparando as imagens IM-9/1 e IM-10, presentes nos Capítulos 1 e 4 da Coleção Sim, identifico uma ambivalência nas representações. A IM-10 produz um deslocamento simbólico ao mostrar uma criança negra atendida por uma médica negra. Já a IM-9/1, embora inclua uma criança negra em contexto de leitura, não a vincula a referências culturais que remetam a práticas, memórias e repertórios da cultura afro-brasileira.

A Figura 15 acompanha uma reportagem sobre cuidados com a saúde ocular e retrata uma criança, vestindo uma blusa rosa, em consulta com uma médica oftalmologista, que utiliza jaleco branco. A cena apresenta cuidado e aprendizagem em interação, reforçando presenças negras em espaços socialmente associados ao saber e à autoridade.

Na IM-10, essa presença ganha consistência, pois há interação explícita e maior protagonismo na composição, o que reforça a percepção de agência étnico-racial. Em contrapartida, a IM-9/1 retrata uma criança negra em uma cena íntima e silenciosa, sem evidenciar o conteúdo lido, sem direcionar o olhar a quem observa e situada em um ambiente genérico, pouco associado a memórias e vínculos com suas raízes culturais. Assim, ambas as imagens rompem parcialmente com a invisibilidade, mas diferem no modo como convertem

presença em reconhecimento: na IM-10, há ação e interação; na IM-9/1, a visibilidade ainda não se desdobra em diálogo.

Esse contraste explicita um deslocamento no regime de visualidade escolar, historicamente branco centrado. Ao colocar corpos negros em posições de centralidade e com valorização positiva, as cenas produzem brechas na colonialidade do olhar e tensionam a branquitude como norma do que é tomado como legítimo na escola. Isso não apaga o racismo cotidiano nem as desigualdades de direitos, mas sinaliza uma disputa de sentidos na cultura escolar. Gomes (2017) destaca que produzir representações afirmativas da infância negra é fundamental para enfrentar estigmas que historicamente marcam a experiência educacional.

Considerando os eixos interpretativos utilizados, especialmente etnia/raça e protagonismo, observa-se uma presença negra afirmada em contextos geralmente marcados pela exclusão. A médica e a criança ocupam posições de destaque, rompendo com lógicas silenciosas de marginalização simbólica. A visibilidade étnico-racial manifesta-se não apenas na presença dos personagens, mas na forma como suas corporalidades são retratadas com respeito e humanidade, contribuindo para uma educação crítica e decolonial.

Nesse sentido, a inclusão de mulheres negras em posições de autoridade nos livros didáticos representa um avanço no enfrentamento de estereótipos e na ampliação da representação social feminina, promovendo visibilidade e o reconhecimento de trajetórias historicamente apagadas (Brasil, 2020). No entanto, como reforça Bento (2022, p. 88), a equidade exige mais do que representatividade simbólica:

Vale ressaltar que trabalhar com equidade exige um posicionamento sistêmico, significa reconhecer e enfrentar o racismo entranhado nas diferentes instâncias sociais, seja no interior das organizações, seja no campo em que atua enquanto parte de um coletivo de organizações que compõem a sociedade.

Com essa afirmação, Bento amplia o entendimento de equidade, não como concessão pontual, mas como mudança sistêmica. Essa concepção exige romper com neutralidades aparentes e assumir um compromisso ético e coletivo com a justiça social, enfrentando as raízes históricas do racismo nas instituições.

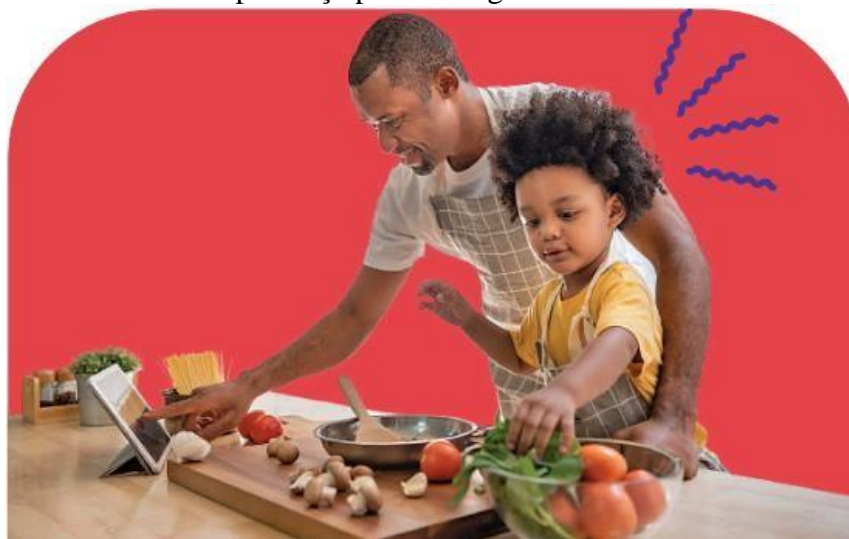
Nessa direção, o estudo dessas imagens dialoga com as críticas de Walsh (2016) à “colonialidade do ver”, regime que apaga diferenças ao apresentar um padrão branco centrado como neutro. Na IM-10, porém, há deslocamento: a personagem negra ocupa lugar de saber, afeto e cuidado, com agência na interação. Ainda assim, esse avanço não desfaz, por si só, acordos simbólicos que sustentam a norma branca.

Por isso, a leitura se aproxima de Bento (2022, p. 16), ao defender narrativas capazes de questionar o pacto da branquitude: “[...] é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostram uma das características do pacto narcísico”. A autora também observa que a democratização dos espaços institucionais permanece atravessada por lógicas meritocráticas, que atribuem o sucesso de pessoas brancas ao mérito individual e ocultam barreiras enfrentadas por negras, negros e outras identidades historicamente marginalizadas.

Assim, este estudo evidencia como a representação visual pode problematizar diferenças étnico-raciais e apoiar uma pedagogia orientada pela interculturalidade crítica. Como destaca Bento (2022, p. 73), “[...] falar em políticas de diversidade e equidades é abordar algo que vai além da variedade de aparências”. Desse modo, ao incorporar essas imagens às mediações pedagógicas, o livro didático pode favorecer o diálogo entre diferenças, identidade e representatividade.

Com base nessas leituras críticas e em Candau (2020b, p. 21), argumento que a interculturalidade crítica oferece chaves de interpretação e de intervenção para reconfigurar materiais didáticos, favorecendo práticas mais equitativas, representativas e comprometidas com a justiça social. Como afirma a autora: “[...] reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos-outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural”. Aqui, mobilizo essa proposição no horizonte da interculturalidade crítica que fundamenta a dissertação, orientando a interpretação das imagens e as escolhas pedagógicas, sem separar reflexão e ação.

Figura 16 – Afeto e cuidado na presença paterna negra. Recorte do livro didático da página 44



Fonte: Sim, módulo 2 (2024, p.44).

Na Figura 16 (IM-11), localizada no livro *Sim* (3º ano, p. 9), apresentada aqui no Capítulo 5, Módulo 2 (p. 44), no capítulo “O sabor do texto”, a proposta envolve a criação de um vídeo de receitas. O enunciado didático amplia a noção de leitura ao articular texto, imagem e audiovisual, convocando as crianças a circular por diferentes linguagens e suportes. Esse movimento dialoga com o debate sobre cultura escolar, pois, como observa Candau (2025), a escola foi historicamente moldada por processos de uniformização que apresentaram uma perspectiva eurocêntrica como universal. Nesse horizonte, uma atividade que parte do cotidiano e das práticas culturais pode abrir brechas para reconhecer outros saberes e outras formas de aprender.

Nessa direção, é importante reconhecer que as escolhas do livro didático se inscrevem em um campo de disputas. A seleção, a organização e a circulação das imagens passam por mediações editoriais e institucionais, atravessadas por políticas educacionais e por lógicas de mercado que tendem a definir o que é mostrado como referência do comum e o que permanece fora de cena. Assim, trato essas escolhas como parte de um processo de produção de visibilidades e silenciamentos, tomando seus efeitos formativos como foco do estudo, sem reduzir o percurso a uma única instância.

A imagem retrata um homem negro e uma criança negra, possivelmente pai e filha, cozinhando juntos em um ambiente doméstico contemporâneo, em clima de afeto, cuidado e aprendizagem mútua. O fundo vermelho, com detalhes em azul, confere contraste à cena e torna visíveis elementos como o cabelo crespo da criança, que ganha relevo na composição. Ao colocar sujeitos negros no centro de uma prática cotidiana, a imagem amplia possibilidades de identificação e desloca, ainda que parcialmente, estigmas historicamente reiterados na visualidade escolar. Ainda assim, o enquadramento tende a operar como “neutro”, sem dialogar explicitamente com culturas, memórias e repertórios afrodescendentes. Nesse regime de visibilidade, o estudante é conduzido a observar uma situação tomada como exemplar, o que reforça a importância da mediação docente para situar sentidos e nomear pertencas.

Além disso, o modo como o cabelo crespo aparece na composição pede uma leitura cuidadosa, para que a valorização não se reduza ao plano estético e permaneça sem ancoragem histórico-racial, como se fosse neutra. Gomes (2008, p. 80) nos lembra que “o cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza”. A autora também afirma que “o negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade”. Nessa perspectiva, o cabelo crespo pode ser lido como uma afirmação simbólica, desde que o trabalho pedagógico também nomeie repertórios, histórias e sentidos culturais que ampliem o alcance da representação.

A cena tende a aproximar a família de classe média retratada de um modelo de maior estabilidade material, o que pode produzir uma ideia de normalidade pouco sensível às desigualdades que atravessam a experiência de parte significativa das famílias negras do Brasil. Por isso, a imagem ganha densidade quando é trabalhada como ponto de partida para discutir raça e classe social, sem naturalizar uma falsa igualdade. Como lembra Gomes (2003, p. 78), “[...] A fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco”. Ao trazer essa dimensão material no foco do estudo, a interpretação da imagem se alinha às circunstâncias reais em que o livro circula e gera significados.

No cotidiano de muitas escolas públicas, essa desigualdade aparece nas condições reais de vida dos estudantes. Há crianças que chegam à sala de aula com fome, com pouco acesso à saúde, ao lazer e a ambientes adequados de estudo, e que dependem da escola também como espaço de cuidado e proteção social. Quando o material didático apresenta uma cena de estabilidade como se fosse regra, sem abrir espaço para problematizar essas diferenças, tende a invisibilizar experiências marcadas pela precariedade e a enfraquecer a leitura crítica das relações entre raça, classe e acesso a direitos. Nesse ponto, a mediação docente é decisiva: ao nomear essas realidades e colocá-las em debate, a escola transforma a imagem em oportunidade formativa, fortalecendo o senso crítico, o reconhecimento e a dignidade de estudantes historicamente atravessados por desigualdades.

Sob a perspectiva da interculturalidade crítica, Walsh (2009b, p. 2) afirma que “[...] é trazer a discussão da interculturalidade para um terreno que, necessariamente, a entrelaça com questões de luta”⁶. Aqui, essa formulação é assumida como crítica porque inscreve a diferença nas disputas e assimetrias de poder que atravessam o projeto formativo da escola e as representações. Nessa lógica, a presença negra entra em cena, mas é culturalmente neutralizada: a imagem se sustenta em referências universalizadas e silencia memórias, temporalidades e territorialidades afro-brasileiras. Nesse sentido, Bento (2022) ajuda a compreender como a valorização da diversidade pode ser capturada pelo pacto narcísico da branquitude, operando controles simbólicos que permitem a presença do corpo negro, mas limitam sua agência histórica e cultural.

É nesse ponto que a mediação docente se torna crucial. Walsh (2009a, p. 13) afirma que, na interculturalidade crítica e na decolonialidade, “[...] são projetos, processos e lutas que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, forças motivadoras, iniciativa e agência ético-

⁶ Texto original: [...] es llevar la discusión de la interculturalidad a un terreno que necesariamente la entrelaza con cuestiones de lucha.

moral que nos faz questionar, perturbar, abalar, rearmar e construir”⁷. Sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico pode deslocar a imagem do lugar de simples ilustração e convertê-la em leitura crítica do mundo, capaz de produzir pertencimento e de expor desigualdades que, muitas vezes, seguem naturalizadas no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, essa mediação precisa tocar a história viva que os materiais frequentemente silenciam. Gomes (2003, p. 84) enfatiza que discutir a população negra não se reduz a denunciar o racismo. Implica também reconhecer saberes, expressões culturais e contribuições históricas. Por isso, compreender as lógicas pelas quais pessoas negras atribuem sentido ao mundo, valorizar repertórios pouco visibilizados da cultura negra e reconhecer vínculos com a África constitui tarefa necessária à pesquisa educacional e ao fortalecimento da equidade. Quando a escola assume essa responsabilidade, ela não apenas ensina a ver. Ela aprende a reparar e a reimaginar futuros.

Nesse horizonte, este estudo evidencia que as imagens do material não apenas “ilustram” conteúdos, mas também definem quem é reconhecido como humano, inteligente e pertencente. Quando a branquitude opera como padrão visual, as cenas instauram hierarquias explícitas, naturalizam centralidades e produzem apagamentos de culturas negras (Bento, 2022). Nesse sentido, investigar a diferença étnico-racial pelas imagens não é detalhe metodológico, mas disputa sobre o que a escola legitima como conhecimento e como vida possível. Ao priorizar a escrita e relegar a imagem a segundo plano, como se não fosse relevante para uma leitura crítica, a prática escolar reforça estereótipos e restringe caminhos de identificação e dignidade. Reconhecer a visualidade como linguagem de saber amplia o projeto pedagógico e reposiciona quem pode aparecer, falar e significar na escola.

Ao final, essa discussão precisa considerar que a disputa simbólica incide cedo na formação das crianças. Bento (2012, p. 101) observa que “[...] crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado”, o que faz com que aprendam cedo quais traços são aceitos e quais são rejeitados. Por isso, o racismo pode ser incorporado antes mesmo de uma compreensão conceitual, por meio de falas, gestos, olhares e silêncios presentes no convívio social. A autora reforça que “[...] crianças muito novas estão ouvindo e incorporando conceitos sobre raça, a partir das conversas dos adultos que as cercam” (Bento, 2012, p. 103), o que exige da escola uma postura crítica e decolonial.

⁷ Texto original: Son proyectos, procesos y luchas que se entrelazan conceptual y pedagógicamente; fuerzas motivadoras, de iniciativa y de agencia ético-moral que nos hacen cuestionar, inquietar, sacudir, rearmar y construir.

Segundo Bento (2012), quando esses aprendizados não são enfrentados, o preconceito tende a se cristalizar em atitudes e práticas, comprometendo a construção de identidades raciais, plurais e equânimes. Assim, ações pedagógicas conscientes e contínuas tornam-se importantes, em articulação com a família, para ressignificar experiências marcadas pela exclusão e ampliar possibilidades de convivência. Como ressalta a autora, tais ações são essenciais “[...] tanto para as crianças brancas quanto para as negras, levando-as a outros estágios de interação humana, que possibilitem, no futuro, mais dignidade e respeito nas relações raciais” (Bento, 2012, p. 105).

Figura 17 – Afetos e acessos pela leitura compartilhada. Recorte do livro didático, página 9



Fonte: Sim, módulo 3 (2024, p. 09).

A pergunta, por mais simples que pareça, é politicamente relevante: quem se torna referência e quem é levado ao silenciamento numa antessala que ensina, por meio de imagens, a ler o mundo. Essa disputa não se produz apenas na sala de aula. Ela também se define no processo editorial, sob marcos normativos do ensino que organizam a produção e a distribuição dos materiais. Esses marcos orientam a circulação das obras e definem o que passa a contar como “qualidade” no mercado editorial. Mesmo fora do PNLD, a obra estudada se insere nesse mesmo campo, onde a diversidade pode aparecer como exigência

formal. O risco é que ela vire conformidade sem compromisso, presença sem repertório, imagem sem memória, e que a diferença permaneça no plano decorativo.

A Figura 17 (IM-9/2) apresenta uma cena marcante: duas crianças negras, de idades próximas, concentradas na leitura em uma biblioteca escolar agradável, iluminada e convidativa. Uma delas é cadeirante, o que sinaliza o reconhecimento da diversidade e da inclusão de pessoas com deficiência. Em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a imagem remete ao direito de acesso, participação e pertencimento no espaço escolar, ainda que a implementação desse direito nas instituições siga marcada por desafios e desigualdades. As expressões de alegria e a postura de envolvimento com o livro sugerem uma experiência de leitura associada ao afeto e à confiança, ampliando os sentidos de protagonismo de crianças negras em um ambiente de produção de conhecimento (Sim, 3º ano, p. 9).

Para que essa presença não se reduza a uma visibilidade genérica, texto e atividades poderiam situar cultural e historicamente essas infâncias, mobilizando narrativas de autoria negra, práticas de oralidade e saberes afro-brasileiros do cotidiano. Quando esses marcadores não aparecem, o protagonismo tende a se concentrar no corpo visível, sem reconhecer matrizes de conhecimento que o atravessam. Com isso, mantém-se a ilusão de neutralidade do olhar centrado na branquitude, como se a leitura e a biblioteca fossem espaços alheios às lutas históricas por reconhecimento e por direito à representação. Em diálogo com Bento (2022), esse efeito ajuda a compreender como a presença pode ser admitida, enquanto a branquitude permanece como referência silenciosa do comum, definindo o que conta como cultura e conhecimento.

A imagem integra um capítulo cujo tema, “Quem conta um conto aumenta um ponto”, orienta a proposta textual. Essa escolha é potente porque valoriza o contar e o recontar e pode favorecer a abertura à alteridade. No entanto, como aponta Walsh (2017), esse potencial se fortalece quando há diálogo com os repertórios culturais representados. No material estudado, tal diálogo aparece de forma limitada, o que favorece a leitura da cena como “neutra”. Para ampliar o alcance formativo, imagem e texto poderiam acionar marcadores culturais e históricos que situem origens, pertencimentos e produção de conhecimento, evidenciando memórias de resistência negra e outras formas de existir e narrar a vida.

A leitura comparativa entre as imagens IM-9/2 e IM-10 sugere uma abertura simbólica no conteúdo da Coleção Sim, embora de forma desigual. Enquanto a IM-10 promove deslocamentos mais significativos em relação a discursos hegemônicos e monoculturais, a

IM-9/2 retrata corpos negros em atitude de leitura, porém com pouca contextualização cultural, o que limita seu potencial crítico. Assim, observa-se, uma contradição entre visibilidade e pertencimento: há presença, mas nem sempre há engajamento com marcadores culturais e identitários que sustentem reconhecimento e agência. De acordo com Quijano (2005, p. 117), a colonialidade do saber se manifesta na “codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça”, matriz que formou o pensamento moderno e ainda impacta modos de ensinar, aprender e reconhecer o outro na escola.

Na ótica da interculturalidade crítica, a recorrência dessas cenas pode ampliar experiências de representação e reconhecimento, favorecendo que crianças negras se vejam associadas a práticas de leitura, conhecimento e pertencimento. Essa possibilidade se vincula à pedagogia decolonial, pois busca deslocar lugares historicamente subalternizados no currículo. Walsh (2016, p. 72) declara que “é um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, para a possibilidade de um modo-outro de vida”⁸.

Bento (2022) analisa como narrativas de harmonia associadas ao mito da democracia racial alimentam a negação do racismo no país, favorecendo a circulação de enunciados como “no Brasil não existe racismo” e silenciando o debate público sobre as desigualdades raciais. Como indica Quijano (2005, p. 122), “[...] os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas”. Essa lógica atua como mecanismo de poder que naturaliza a colonialidade e desumaniza sujeitos que não se ajustam à normatividade branca eurocêntrica. Ao reduzir o conflito e deslegitimar a crítica, mantém-se uma falsa noção de igualdade, o que impede enfrentamentos consistentes e compromete a construção de uma educação ética e politicamente comprometida com o antirracismo.

Nesse horizonte, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 reafirmam o dever público do livro didático de reconhecer e valorizar matrizes de conhecimento historicamente invisibilizadas, ainda atravessadas por resistências e por uma implementação desigual nas escolas. Trata-se de reeducar o olhar e afirmar quem pode ser reconhecido como sujeito de conhecimento, evidenciando a contribuição cultural e intelectual desses povos na construção do Brasil⁹. Nesse movimento, como aponta Carneiro (2023), contribuições intelectuais negras passam a ser reconhecidas como produção epistêmica, um lugar tradicionalmente negado.

⁸ Texto original: Es un proceso de lucha, no sólo contra, sino, aún más importante, por la posibilidad de otra forma de vida.

⁹ Em consonância com esse marco, a BNCC (2018) reforça a ampliação de repertórios e o contato com diferentes tradições culturais nas práticas de leitura, o que sustenta a exigência de que materiais didáticos reconheçam a diversidade como conhecimento e não apenas como imagem.

Mesmo com esses marcos, os efeitos no cotidiano escolar dependem do currículo em ação e, sobretudo, do livro didático. Esse material não é neutro, pois organiza referências, distribui visibilidades e pode tanto reforçar silenciamentos quanto abrir brechas para o reconhecimento (Walsh, 2013a). Por isso, o estudo das imagens constitui uma exigência ética e política, pois permite identificar quando a presença se reduz à aparência e quando se converte em pertencimento, dignidade e equidade educacional.

Apesar disso, mesmo com leis e diretrizes que incentivam a seleção de autoras e autores de povos historicamente marginalizados, a continuidade do apagamento nos livros didáticos não pode ser naturalizada. O silenciamento da produção cultural e intelectual desses povos mostra que a colonialidade ainda influencia o que é considerado “universal” e adequado para ser usado na escola. Diante disso, permanece um apelo ético: que escola estamos construindo quando negamos aos estudantes o direito de encontrar, na literatura, a presença viva de outras histórias e formas de existir?

No conjunto estudado, algumas imagens da Coleção Sim oferecem oportunidades de resistência simbólica ao problematizar a lógica monocultural que, segundo Candau (2020b), têm sustentado por décadas uma visão eurocêntrica na produção de livros didáticos. Conforme apresentado no Quadro 1, observa-se uma recorrência visual significativa de pessoas negras em interação com pessoas brancas, o que sugere certo cuidado editorial quanto à presença negra. No entanto, a representação indígena permanece pontual e pouco visibilizada, lacuna que dialoga com a crítica de Gomes (2017) sobre silenciamentos persistentes nos materiais escolares.

Foram identificadas 76 (setenta e seis) pessoas negras, e a presença negra em 46,9% das ilustrações representa um avanço expressivo frente ao histórico de apagamento, ainda que esse dado seja indicativo. Essa configuração se articula a “[...] pedagogias que visam plantar sementes, não dogmas ou doutrinas, esclarecer e enredar caminhos, e fazer com que horizontes de [...], existir, sentir, olhar e escutar caminhem de forma individual e coletiva”¹⁰ (Walsh, 2009a, p. 62). Essa perspectiva dialoga com a pedagogia decolonial defendida por Walsh, que propõe práticas educativas abertas à escuta, à pluralidade de sentidos e à reconstrução crítica dos saberes.

Como alternativa para enfrentar o silenciamento e a desigualdade epistêmica nos livros didáticos, defendo que a interculturalidade crítica de Walsh (2009b) seja assumida como princípio desde a concepção até a finalização das obras. Não se trata de “inserir diversidade”

¹⁰ Texto original: [...] pedagogías que pretenden sembrar semillas, no dogmas ni doctrinas, clarificar y entrelazar caminos, y hacer avanzar horizontes de [...], existir, sentir, ver y escuchar individual y colectivamente.

como adorno, mas de reorientar escolhas, critérios e narrativas, perguntando quem aparece, quem fala e quais saberes são reconhecidos como legítimos. Ao romper com a lógica eurocentrada, o livro didático pode deixar de reproduzir ausências e tornar-se espaço de diálogo, dignidade e justiça curricular. Nesse movimento, a escola aprende a ler o mundo com mais verdade e a ensinar com mais humanidade.

Figura 18 – Silêncio indígena invisibilidade colonial. Recorte do livro didático da página 15



Fonte: Sim, módulo 1 (2024, p. 15).

Em continuidade ao estudo, na Figura 18 (IM-15), observa-se uma cena em que uma criança branca, sentada à mesa de estudos, folheia um dicionário (Sim, p. 15, 3º ano). A composição visual, inspirada na obra de Adriana Falcão, apresenta uma narrativa centrada nesse menino que, aparentemente, brinca com a imaginação. Em sua fantasia, surgem diversos elementos, como objetos cotidianos, animais e uma criança indígena, representada com vestimentas tradicionais. Como destaca Bento (2022, p. 56), “[...] elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados”.

Ainda que a cena estimule a criatividade, a representação reproduz mecanismos de hierarquização cultural e exclusão simbólica, tratados como naturais na vida da escola. A figura da criança indígena, com o corpo pintado e cercada por objetos e animais, assume um lugar periférico. Ela aparece como lembrança da criança branca, sem voz, ação ou contexto próprio. Gomes (2012, p. 102) observa que esse tipo de representação ajuda a construir 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”.

Em um material que circula em diferentes regiões do Brasil, essa opção imagética se torna ainda mais relevante. O corpo indígena é representado, mas sua cultura não é contemplada e não encontra espaço de fala ou de diálogo com o texto. Para as crianças indígenas, a mensagem pode ser de não reconhecimento. Para as demais, naturaliza-se a noção de que esses povos são exóticos e distantes, e não parte do presente vivo de comunidades que resistem e produzem conhecimento. Assim, em vez de reconhecer contribuições indígenas na formação do país, o livro sustenta um enquadramento que silencia, hierarquiza e educa o olhar para a distância.

Essa configuração visual se articula à lógica descrita por Quijano (2005), que historicamente relegou o “outro” à subordinação e ao silêncio. Na ilustração, a criança branca, posicionada no centro da cena, assume o protagonismo narrativo e visual, enquanto a criança indígena aparece como projeção, sem agência, voz ou relevância histórica. Além disso, a escolha de elementos associados ao padrão hegemônico reforça uma visão eurocêntrica de mundo que universaliza a centralidade branca e marginaliza outras culturas. Como observa Quijano (2005, p. 121), “[...] parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento [...]”.

Percebo que esta é a única parte do livro de Língua Portuguesa em que aparece a figura de uma pessoa indígena, sem que haja qualquer registro de textos escritos relacionados a esse povo. Silva (2014, p. 18) afirma que “os indígenas e os negros são tratados na maioria das vezes como objeto e raramente como sujeitos na construção deste país chamado Brasil, sendo que ancestralidade africana e indígena ainda é repudiada”. Essa observação destaca como a presença indígena e africana foi frequentemente deslocada para um papel folclorizado, expondo uma lógica contínua de esquecimento e exclusão.

Nesse percurso de estudo, observo que as representações de povos indígenas são recorrentes na disciplina de História, ao passo que permanecem periféricas nos conteúdos de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere às imagens. Como aponta Bento (2022, p. 83), “[...] lembrar trechos da história da violência na construção da herança que sustenta e perpetua a supremacia branca pode auxiliar a compreender os abismos econômicos e sociais entre as populações negra, branca e indígena no Brasil”. Essa constatação evidencia uma tendência a associar essas populações étnico-raciais a um passado distante, geralmente marcado por dor, resistência ou exotização, desconsiderando suas existências atuais e dinâmicas.

Ao reconhecer que os povos indígenas vivem o presente em múltiplos territórios, inclusive nas cidades, a escola rompe com o enquadramento que os coloca como memória distante e passa a reconhecê-los como sujeitos de direitos. Segundo o IBGE (2024), no Censo Demográfico 2022, mais da metade da população indígena residia em áreas urbanas e, ainda assim, o acesso a saneamento nessas áreas permanece inferior à média urbana do país, evidenciando desigualdades que atravessam condições de vida, saúde e escolarização. Esse dado desloca a leitura pedagógica para o agora e exige que o currículo trate a presença indígena como realidade contemporânea, com nomes, demandas e dignidade, e não como tema de ocasião.

Esse apagamento reforça o que Mignolo (2003a) denomina lógica da colonialidade do saber, a qual seleciona quais conhecimentos devem ser valorizados e quais devem ser silenciados. Diante das frequentes lacunas na construção da memória histórica oficial, é fundamental refletir sobre os processos que sustentam o esquecimento das narrativas negras e indígenas. Segundo Bento (2022, p. 31):

Essa omissão da resistência negra e indígena na historiografia oficial nos mostra que precisamos entender sobre memória coletiva, mas também sobre amnésia coletiva, como nos ensina Charles W. Mills, a intelectual que trabalhou com o conceito de ignorância branca, salientando que o óbvio precisa ser lembrado, já que interesses podem moldar a cognição e as sociedades escolhem o que querem lembrar e o que querem esquecer.

Bento (2022) analisa que essa dinâmica de silenciamento denuncia uma decisão política da sociedade sobre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Refletir sobre a ignorância construída evidencia como a exclusão dos conhecimentos negros e indígenas é sustentada por estruturas que normalizam as desigualdades e restringem as oportunidades de reconhecimento e ação.

Fanon (2003, p. 36) também adverte que “a sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores [...] O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores”. Entendo que a superação dessa narrativa exige uma educação comprometida com a valorização integral das identidades étnico-raciais e com a reconstrução crítica da memória social.

Apesar desse marco legal, observo que sua implementação ainda revela lacunas no compromisso com a valorização das identidades étnico-raciais. Em muitas experiências, as ações se concentram no calendário comemorativo, como o 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas) e o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), e se realizam de forma isolada,

sem vínculo com um projeto pedagógico contínuo e crítico. Esse formato tende a esvaziar a dimensão formativa do tema e fragiliza sua continuidade no cotidiano escolar. Nesse sentido, Gomes (2017) e Candau (2020b) alertam para os riscos de abordagens pontuais e simbólicas, que podem comprometer a profundidade das práticas educativas voltadas às relações étnico-raciais.

Acredito que este estudo possa inspirar escritores, distribuidores e avaliadores de livros didáticos a adotarem uma postura crítica e sensível diante das representações atribuídas aos povos indígenas. Torna-se urgente reconfigurar estruturas que os colocam de maneira isolada, secundária e decorativa, reforçando estereótipos e apagamentos históricos. Percebo que a naturalização dessas imagens cristalizadas contribui para a reprodução de uma lógica colonial que silencia, marginaliza e esvazia subjetividades. Entendo que desconstruir esses paradigmas constitui um passo essencial para promover uma educação que reconheça a diversidade como potência formativa e valorize a presença indígena como parte viva da memória, da cultura e do futuro do nosso país.

Nesse contexto, as responsabilidades se articulam entre produção editorial, circulação do material e mediação pedagógica na escola. Para qualificar os livros didáticos, é preciso reconhecer que a imagem não apenas acompanha o texto, ela orienta leituras, organiza sentidos e educa o olhar. Por isso, não basta inserir a presença indígena como detalhe de fundo. Torna-se necessário superar abordagens episódicas e imagens sem compromisso de significação, pois elas tendem a sustentar estereótipos e silenciamentos. No cotidiano escolar, a docência tem papel central para reorientar essas leituras: amplia sentidos, nomeia desigualdades e desnaturaliza a discriminação racial, alinhando a prática pedagógica ao direito à representação e à pertença.

Nessa direção, torna-se imprescindível implementar projetos de ensino comprometidos com a interculturalidade crítica. Conforme destaca Walsh (2009c, p. 45), “[...] ela promove a construção de relações horizontais entre os sujeitos, desafiando as hierarquias impostas por narrativas coloniais e criando espaços onde a diversidade é valorizada e respeitada”. Nessa mesma direção, Candau (2016b) afirma que a “diferença como riqueza” precisa deixar de ser um enfeite discursivo e se tornar princípio que enfrenta a homogeneização e sustenta práticas abertas, situadas e plurais. Assim, essa escolha pedagógica e ética pode ampliar reconhecimento, participação e pertencimento na escola e na vida pública.

Diante dessas constatações, organizo um percurso interpretativo, sustentado pelas leituras teóricas e pelos registros estudados, para examinar os sentidos produzidos pelas imagens, as hierarquias que elas reiteram e as ausências que contribuem para sua manutenção.

No Quadro 3, apresento padrões e lacunas, pois o que o livro faz ver e o que escolhe calar também educa o olhar e define quais presenças são legitimadas e quais permanecem silenciadas. Nesse movimento, compreendo a visualidade como território de disputa, pois ela não apenas ilustra, mas também institui mundos (Santos, 2023). Por isso, presença, voz e dignidade não podem ser tratadas como temas periféricos, mas devem ser reconhecidas como condições de justiça educacional na experiência das crianças nos anos iniciais. Em articulação com a mediação docente, o estudo crítico das imagens afirma-se como responsabilidade ética e política, comprometida com o direito de pertencer, de ser reconhecido e de reorientar os modos de ensinar e aprender.

Quadro 3 – Representação étnico-racial nas imagens de textos no livro didático de língua portuguesa Sim (2024), do sistema FTD

Capítulo / página	Código	Descrição da Imagem	Eixos interpretativos				
			Etnia/Raça	Visibilidade/Invisibilidade Étnico-Racial	Protagonismo	Posicionalidade enunciativa	Temporalidades vivas e territorialidades nomeadas
Cap. 3 10	IM-10	Crianças brancas lendo com fantoche no quarto	Branca	Predominância de etnia, com apagamento ou inexistência das outras identidades raciais.	Narrativa visual centrada em um único grupo étnico.	Branquitude como norma visual, outras infâncias ficam de fora.	Tempo homogêneo; cenário doméstico sem território, lugar, memória.
Cap. 3 51	IM-51	Pai e filho brancos na sala, jornal e notebook	Branca	Visão elitizada de família; invisibiliza diversidade étnico-racial e social	Protagonismo branco na cena familiar	Olhar centraliza branquitude, valida quem acessa informação	Rotina informativa universalizada, ausência de contextos locais
Cap. 5 45	IM-45	Duas meninas gravam receita e acenam	Branca	Branquitude em destaque, ausências negras e indígenas no enquadramento	Protagonismo branco em cenário elitizado	Regime de olhar autoriza branquitude a ensinar	Tempo midiático presente, sem história nem território
Cap.10 18	IM-18	Criança branca voa, saindo do livro	Branca	Universaliza a infância branca; apaga outras presenças	Voo da criança branca; sentidos centralizados	Leitura em voo; idealiza infância branca leitora	Tempo de progresso; lugar genérico apaga memórias e pertencimentos

Capítulo / página	Código	Descrição da Imagem	Eixos interpretativos				
			Etnia/Raça	Visibilidade/ Invisibilidade Étnico-Racial	Protagonismo	Posicionalidade enunciativa	Temporalidades vivas e territorialidades nomeadas
Cap. 5 42	IM-42	Três crianças brancas saboreiam biscoitos	Branca	Branquitude central; crianças negras e indígenas ausentes	Protagonismo branco na fala e na ação	Branquitude naturalizada como norma do infantil	Autoria e circuito editorial legitimam repertório hegemônico
Cap. 1	IM-9/1	Criança negra lendo livro	Negra	Visível no corpo; invisível no conteúdo, voz e agência.	Não há protagonismo	Enquadramento centraliza presença, mas não convoca diálogo.	Tempo e lugar universalizados, apagando memórias e pertencimentos.
Cap. 1	IM-16	Criança negra diante de um livro gigante (hipérbole visual)	Negra	Representação marca presença, mas invisibiliza histórias e saberes	Livro central; criança negra secundarizada	De costas, sem rosto, agência reduzida, livro ocupa o centro.	Fantasia universalizada, sem lugar nomeado, sem ancestralidades
Cap. 4	IM-10	Criança negra em consulta com oftalmologista	Negra	Visibilidade positiva. Ausência de estereótipos	Protagonismo negro no cuidado	Olhar recíproco; cuidado negro no centro do enquadramento	Cuidado negro em foco; território não nomeado
Cap. 7	IM-44	Afeto e cuidado na presença paterna negra	Negro	Família negra aparece; marcadores culturais negros não aparecem	Ação culinária em destaque; agência infantil mediada pelo adulto	Enquadramento publicitário; olhar externo valida consumo como normal	Tempo presente urbano; casa genérica, sem comunidade e memória
Cap. 7	IM- 09/2	Dois meninos negros em uma biblioteca.	Negro	Visibilidade positiva em ambiente escolar valorizado inclusão e acesso ao conhecimento	Protagonismo negro; branquitude como norma	Olhar acompanha a leitura; não interpela o leitor, reduz diálogo	Biblioteca universalizada; tempo presente, sem memória afro nomeada
Cap. 1	IM 15	Presença simbólica indígena em segundo plano	Indígena	Representação indígena tratada de forma superficial	Ausência de protagonismo na representação indígena	Olhar eurocentrado, indígena sem voz, só projeção do menino	Indígena fora do presente, sem povo, terra ou aldeia

Fonte: Elaborado pela autora em 2025.

HORIZONTES FINAIS: TECENDO EQUIDADE POR MEIO DE PALAVRAS E IMAGENS COMO ATOS DE RESISTÊNCIA

*O fechamento deste trabalho é, então, um convite ao risco e à resistência – ao risco de nos abirmos para outros espaços, outros saberes, outras possibilidades, e à resistência de saber que precisaremos renovar as forças e manter a esperança para continuar mediante as dificuldades que podemos encontrar
(Borelli, 2018, p. 178).*

Ao aceitar esse convite ao risco e à resistência, compreendi que, neste estudo, pesquisar não significaria apenas reunir informações, mas também contestar significados. O desafio foi desaprender certezas confortáveis e aceitar que aquilo que se apresenta como “neutro” geralmente funciona com centro, norma e hierarquia. A resistência foi manter um olhar atento quando o material expôs ausências, deslocamentos e desigualdades que persistem em se reproduzir como se fossem naturais. Nesse entrelaçamento de leitura, inquietação e autoria, revisei minhas formas de nomear, interpretar e me posicionar, em um processo que também contribuiu para minha formação pessoal e profissional. Desse modo, estas considerações finais não apenas encerram uma trajetória, mas também reiteram um compromisso ético com possibilidades de presença, reconhecimento e equidade étnico-racial no cotidiano escolar.

Com esse compromisso, percebi que as desigualdades atuais não são acidentais, mas se enraízam em legados coloniais que ainda estruturam as lógicas do poder, do saber e do ser. A colonialidade, muitas vezes compreendida como aspecto constitutivo da modernidade, estabelece hierarquias sobre quem é reconhecido como humano e privilegia modos de produzir conhecimento e de compreender a vida vinculados ao projeto europeu e ao Norte Global. Assim, institui-se uma narrativa que reafirma um padrão de modernidade tomado como universal, ocultando as marcas históricas de violência, expropriação e silenciamento que o sustentam. Nessa lógica, aquilo que se apresenta como neutro e normal passa a orientar critérios de reconhecimento, definindo quais saberes são valorizados, quais vidas importam e quais experiências permanecem à margem.

Diante disso, esta dissertação respondeu à pergunta orientadora sobre como as diferenças étnico-raciais (brancos, negros e indígenas) são representadas no livro didático de Língua Portuguesa adotado para o 3º ano do Ensino Fundamental, na Coleção Sim, do sistema de ensino FTD. Em linhas gerais, cenas de alegria, interação e projeções de futuro aparecem com maior frequência associadas às personagens brancas, enquanto personagens negras e

indígenas surgem com menor visibilidade e participação. No conjunto examinado, as 162 ocorrências visuais indicaram 52,5% de representações de pessoas brancas, 46,9% de pessoas negras e apenas 0,6% de pessoas indígenas. Esse dado evidencia um repertório visual que, apesar de marcos como a Lei n.º 11.645/2008, ainda silencia saberes afro-brasileiros e, sobretudo, indígenas.

Os resultados deste estudo indicam um movimento ambíguo. Há aumento na presença de pessoas negras nas imagens, o que sugere avanço no plano da visibilidade. Contudo, essa presença tende a aparecer sem ancoragem cultural e histórica. Ainda que corpos negros e indígenas estejam presentes, as cenas seguem uma estética brancocentrada, tomada como “neutra”, na qual a branquitude opera como norma da visualidade escolar (Bento, 2022). A ausência de referências à cultura afro-brasileira e indígena, como modos de vida, narrativas, saberes e práticas comunitárias, reduz o potencial educativo das imagens e mantém a desigualdade no plano da representação.

Essa ambiguidade se torna ainda mais evidente quando se considera que se trata de um sistema privado, adotado por redes e municípios que optam por adquiri-lo, o que inviabiliza supor usos e mediações semelhantes em todos os territórios. É precisamente por circular em comunidades plurais que o material é desafiado a produzir reconhecimento situado. Quando corpos negros e indígenas aparecem sem referências que os conectem a culturas, territorialidades, práticas e memórias, sua presença tende a permanecer no plano visual e não se converte em vínculo. Assim, a imagem pode sinalizar inclusão, mas nem sempre inscreve culturas, memórias e saberes negros e indígenas como conhecimento vivo e formativo.

Apesar desses limites, a Coleção Sim apresenta personagens negras em situações cotidianas, sem caricaturização, o que pode dialogar com as orientações do Parecer CNE/CP n.º 003/2004 quanto à necessidade de evitar estereótipos. Ainda assim, persistem enquadramentos que isolam, silenciam ou relegam essas presenças a papéis secundários. Por sua vez, a presença indígena mantém-se rara e, por vezes, folclorizada. Desse modo, os deslocamentos identificados permanecem parciais, pois a desigualdade de reconhecimento ainda organiza a distribuição dessas presenças no material.

Em diálogo com esses resultados, a interpretação qualitativa de onze imagens selecionadas, distribuídas pelos quatro módulos, com pessoas brancas, negras e a única presença indígena, permitiu identificar nuances vinculadas à interculturalidade crítica. Nesse processo, enquadramentos, ângulos, centralidades, gestos, ausências e fundos de cena foram compreendidos como enunciados visuais que produzem realidades, e não apenas as ilustram.

Para além de responder aos objetivos propostos, esta dissertação fortalece a linha de pesquisa, o campo da Educação e os debates sobre educação linguística em perspectiva decolonial. Ao tomar as imagens como campo de leitura crítica, e não como elementos acessórios do livro didático, evidencia que silenciamentos, naturalizações e hierarquias simbólicas também se produzem no que se vê, no que se repete e no que se apaga. Nesse movimento, os eixos interpretativos, organizados nos Quadros 2 e 3, não apenas sustentam o percurso investigativo, mas também oferecem ao campo educacional questões orientadoras e encaminhamentos capazes de subsidiar práticas docentes comprometidas com a equidade étnico-racial.

No campo da Educação, o estudo reafirma que, no recorte adotado, o livro didático e o sistema de ensino em que se insere não constituem materiais neutros nem meramente técnicos. Eles produzem subjetividades, definem quem é reconhecido como sujeito de conhecimento e quais experiências circulam como legítimas. Ao evidenciar o desequilíbrio entre representações brancas, negras e indígenas e explicitar a branquitude como norma da visualidade escolar, a dissertação oferece fundamentos para a reavaliação crítica de escolhas editoriais, pedagógicas e formativas, em consonância com as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 e com as lutas históricas dos movimentos negros e indígenas.

No plano social, curricular e formativo, os resultados desta pesquisa convocam a uma postura de interculturalidade crítica diante do livro didático. Isso implica perguntar quem ocupa o centro das cenas, quem é deslocado para a margem e quais corpos, saberes, memórias e territórios permanecem ausentes. Quando tratadas como atos de linguagem, as imagens podem se tornar, na escola, ponto de partida para leituras que desestabilizem estereótipos, valorizem ancestralidades e ampliem o repertório de referências de crianças brancas, negras e indígenas. Assim, a escola se afirma como espaço de disputa e de reinvenção, e não apenas de reprodução de narrativas coloniais.

No âmbito da educação linguística crítica, aprender a interpretar imagens em perspectiva decolonial implica compreender que palavras, enquadramentos e sentidos mobilizados nos materiais didáticos contribuem para a produção de subjetividades e de modos de perceber o mundo. Isso é especialmente importante para o trabalho com as crianças, pois evidencia que os sentidos não se esgotam no que é dito de forma explícita, mas também abrangem o que se insinua, se silencia e se naturaliza. Nessa direção, este estudo contribui ao mostrar que as palavras carregam sementes de sentido, capazes de orientar a reflexão, sustentar hierarquias ou abrir brechas para outros modos de aprender, nomear e conviver.

Dessa forma, favorece encaminhamentos pedagógicos mais atentos à dignidade, ao pertencimento e à pluralidade das experiências das crianças nos anos iniciais.

Essa reverberação ultrapassa os limites deste texto, como evidencia a publicação, em coautoria, do trabalho completo apresentado no SemiEdu 2025, intitulado “*Percursos contra-hegemônicos no ensino de língua portuguesa: diferenças, representações e decolonialidade*”. Esse desdobramento mostra que esta dissertação não se limita ao diagnóstico de ausências e desigualdades, mas também oferece instrumentos para a leitura crítica das imagens e pode inspirar outros docentes a questionar os sentidos presentes nos materiais didáticos que chegam às escolas. É nesse movimento que se abrem, no presente, possibilidades de reconhecimento, pertencimento e justiça curricular.

Cabe assinalar, contudo, limites importantes deste estudo. O recorte concentrou-se em uma única coleção de Língua Portuguesa, em um ano de escolaridade e no livro didático de um sistema de ensino. Privilegiei o estudo das imagens, sem dedicar a mesma atenção aos textos verbais, às atividades e às avaliações. Nesta etapa, não foram incluídas as vozes diretas de estudantes, famílias e docentes que atuam na sala de aula em que o livro circula. Essas decisões metodológicas, necessárias para garantir profundidade, abrem um campo promissor para pesquisas futuras que investiguem outras áreas do conhecimento, outras séries e coleções, diferentes redes de ensino e, sobretudo, as interpretações que crianças e docentes produzem a partir desses materiais.

Por fim, reafirmo que este trabalho não se encerra em si mesmo. Ele nasce de uma inquietação concreta e devolve ao cotidiano escolar uma pergunta ética: quem o livro didático autoriza a existir como referência e quem ele mantém à margem? Nenhuma criança nasce destinada à margem das páginas, das histórias ou dos futuros possíveis.

Se esta dissertação contribuir para que professoras e professores leiam com mais atenção o que as imagens silenciam, para que escolas e redes revejam escolhas e para que estudantes se reconheçam como sujeitos de saber e de direitos, ela já terá provocado mudanças importantes. Que as imagens aqui estudadas e as leituras que elas provocam sigam abrindo brechas (Walsh, 2016) para outras narrativas, interrompendo naturalizações e ampliando possibilidades de identificação. Que a escola se fortaleça como território de equidade, onde nenhuma vida precise negociar seu lugar para caber nas páginas e nos futuros que ajudamos a construir.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Rolena. “On pictorial language and the typology of culture in a New World Chronicle.” *Semiótica*, v. 36, n. 1-2, p. 51-106, 1981.

ALVARENGA, Ana Paula. Invisibilidade social: a cor da desigualdade. **Brasil de Fato**, São Paulo, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/avesso-do-direito/2023/11/24/invisibilidade-social-a-cor-da-desigualdade>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane Helena; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BELANDI, Caio; GOMES, Irene. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. **Agência de Notícias IBGE**, 22 dez. 2023. Atualizado em: 26 jan. 2024. Disponível em: www.showdenoticias.com.br/noticia/brasil/censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maioria-da-populao-brasileira-se-declara-parda Acesso em: 17 jun. 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/720673474/77-1-O-Pacto-da-Branquitude-Cida-Bento>. Acesso em: 1 maio 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA, Ana Paula; JESUS, Eliane Cavalleiro de (orgs.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade – aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 99-104. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

BORELLI, Julma D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015, p. 2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação nº 02/2020 – CGPLI**: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2022). [S.l.]: MEC/FNDE, 2020. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Edital%20PNLD%202022%20Consolidado%2006.07.2020.pdf. Acesso em: 2 jan. 2026.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A arte de sular-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET, 1991. p. 56-91. Disponível em: <http://sular.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sular-1-1991A.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpmbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/198053143455.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes = Diferencias, educación intercultural y decolonialidad: temas insurgentes.

Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, dez. 2020a. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e pedagogias decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Apoená, 2020b. p. 19-33. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/551768457/SACAVINO-CANDAU-2020>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Papel Social, 2020. p. 7. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/617045087/Pedagogias-Decoloniais-e-Interculturalidade-Insurgencias-Susana-Sacavino-e-Vera-Maria-Candau-orgs>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferencias, educación intercultural y decolonialidad: temas insurgentes. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural e práticas pedagógicas**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: PUC-Rio; DP&A, 2023.

CANDAU, Vera Lucia. **Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU**. 1 vídeo (1:05:27). Publicado pelo canal Cinead Lecav. 23 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10>. Acesso em: 26 fev. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Didática crítica intercultural e decolonial: uma perspectiva em construção. In: SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalidade, decolonialidade e direitos humanos**: desafios para a educação [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Novamerica, 2025. p. 23-39. Disponível em: [arquivo pessoal]. Acesso em: 17 jul. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**. São Paulo: Zahar, 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Mara Viveros Vigoya. Madrid: Akal, 2006.

COSTA, Candida Soares da. **O negro no livro didático**. UFMT: Centro de Ciências Sociais, 1991.

DENZIN, Norman K. Investigação qualitativa crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 105-119, jan./abr. 2018. DOI: 10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178. Disponível em: <...>. Acesso em: 19 dez. 2025.

ESCOBAR, Arturo. Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/Coloniality Research Program. **Cuadernos del CEDLA**, n. 16, p. 31-67, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Ulisseia, [s.d.]. Original: Les Damnés de la Terre, 1961.

FANON, Frantz. **The wretched of the earth**. New York: Grove Press, 1963. (Obra original publicada em francês em 1961: Les Damnés de la terre).

FANON, Frantz. **The wretched of the earth**. London: Penguin Books, 1973.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Antonio Paim. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, Daniel de Mello; MIZAN, Souzaana; COTRIM SILVA, Andréa Antonieta (org.). **Letramentos visuais / Visual Literacies**. 2. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. (Coleção GEELLE USP, v. 3).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: o manuscrito**. Organização de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bqzqZtntxG3Xr6ZwMskp8wR>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000300005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. 3. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O que é a Pedagogia Decolonial?** Mediação de Vera Candau. Participação de Catherine Walsh. II Seminário de Formação Política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais, 2018. Vídeo (3h37min30s). Disponível em: GOMES, Nilma Lino. O que é a Pedagogia Decolonial?-Google Search Acesso em: 07 jan. 2025.

GOMES, Nilma L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GROSGUÉL, Ramón. La descolonización de la economía y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 4, p. 17-48, ene./jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.245>. Acesso em: 12 jul. 2025.

GROSGUÉL, Ramón. “The Epistemic Decolonial Turn.” **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, março 2007. DOI:10.1080/09502380601162514.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Trad. Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. DOI: 10.4000/rccs.697. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 19 jan. 2026.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102011&view=detalhes>. Acesso em: 1 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência de Notícias do IBGE, 22 dez. 2023b. Disponível em: < Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda >. Acesso em: 2 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**: mais da metade da população indígena vive nas cidades. Agência de Notícias IBGE, 19 dez. 2024. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado>. Acesso em: 13 jan. 2026.

JARDIM, Fernanda Maciel. **O design(er) na produção editorial do livro didático**: funções, contribuições e limites. 2010. 207 p. Dissertação (Mestrado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, Rio de Janeiro, 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/10479/1/Lander.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/ Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Against War**: views from the underside of modernity. Durham: Duke University Press, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Globalization and the Geopolitics of Knowledge**: The role of the Humanities in the Corporate University. *Nepantla: Views from South*, v. 4, n. 1, p. 97-119, 2003a.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003b.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Trad. Ronaldo C. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005a. p. 25-48.

MIGNOLO, Walter D. **The Idea of Latin America**. Malden, MA: Blackwell, 2005b.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007a. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007b.

MIGNOLO, Walter D. "Coloniality: The darker side of Modernity". In: MORANA, Mimi; DUSSEL, Enrique; JAUREGUI, Carlos A. (org.). **Coloniality at Large**: Latin America and the postcolonial debate. Durham; London: Duke University Press, 2008. p. 39-49.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. **Theory, Culture & Society**, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009a.

MIGNOLO, Walter D.; ESCOBAR, Arturo (orgs.). **Globalization and the decolonial option**. London; New York: Routledge, 2009b. 424 p.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 30 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTE MÓR, Walkyria. Eu e o outro: imagens refletidas: um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. **Interfaces Brasil/Canadá**, Rio Grande, n. 8, p. 162-180, 2008.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 36. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Livro didático de Língua Portuguesa & “ensino tradicional”: desafios para a pesquisa (2012). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Diálogos apócrifos: sobre educação, ensino de língua e literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2016. p. 163-166. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788568334799.0030>. Acesso em: 02 jul. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000. p. 7-34.

NASCIMENTO, Lucas Pedro do. **A vontade de saber português: diversidade cultural em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2018.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Maria Regina de L. G.; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. A (re)produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da Análise de Discurso Crítica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 556-573, set./dez. 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i3.48918.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira e discursos gendrados em sala de aula**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás; Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA, 2009.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 35, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639302>. Acesso em: 20 out. 2025.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Esforços decoloniais na (trans)formação docente: desestabilização e ressignificação de saberes hegemônicos em livros didáticos de língua inglesa. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 62, n. 72, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n72ID36186. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/36186>. Acesso em: 28 out. 2025.

PESSOA, Rosane; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Descolonizando a investigação qualitativa na formação de professores de línguas. In: CHAPELLE, Carol A. (org.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20094>. Acesso em: 16 out. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuario Mariateguiano**, Lima, v. IX, n. 9, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2009. p. 107-130. Disponível em: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/2085/1/Colonialidad_del_saber.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. In: MIGNOLO, Walter D.; ESCOBAR, Arturo (org.). **Globalization and the Decolonial Option**. London; New York: Routledge, 2010. p. 22-32.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clécio (org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 18-28.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SABOTA, Barbra; FRANK, Hélvio. Educação linguística como espaço de luta, acolhimento e respeito: algumas de nossas praxiologias decoloniais no cerrado goiano. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 62, n. 72, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n72ID35917. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/35917>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe.

Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Sulear. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 339-350.

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** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. p. 16-35. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 28 abr. 2025.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Quito: UASB/Abya Yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, colonialidad y educación**. 2. ed. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Educação Online**, n. 4, p. 1-29, jun. 2009b. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 27 out. 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e (des)colonialidade: perspectivas críticas e políticas**. São Paulo: AnnaBlume, 2009c.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e (re) viver. In: CASTRO, Edna; SAMPAIO, Lourdes (orgs.). **Movimentos sociais, educação e interculturalidade: novas perspectivas emancipadoras**. Belém: EDUFPA, 2012. p. 63-99.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013a. p. 23-68.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013b.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. Querétaro, México: Colectivo Zapateándole al mal gobierno, 2014. Disponível em: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 23-68.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.