

ENTRETEXTOS. Londrina, v. 25, n. 2, 2025. Especial.  
ISSN 1519-5392 UEL  
DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n2p43-63

## Letramentos (auto)críticos decoloniais na aula de inglês a partir da poesia de Carolina Maria de Jesus

*Decolonial (Self-)Critique Literacies in the English Classroom  
Through the Poetry of Carolina Maria de Jesus*

*Letramentos (Auto)Críticos Decoloniales en la Clase de Inglés a Partir de la Poesía de Carolina María de Jesús*

Noemi Lopes da Silva<sup>1</sup>

 0000-0002-9368-6317

Rosivaldo Gomes<sup>2</sup>

 0000-0001-8770-6177

**RESUMO:** Este artigo tem dois objetivos: 1) apresentar a aplicação de uma aula crítico-decolonial sobre racismo, na qual utilizei o poema "Humanidade", de Carolina Maria de Jesus (1996), para abordar o tema proposto, em uma turma do segundo ano do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS); 2) analisar como os alunos construíram significados durante as discussões à luz das teorias crítico-decoloniais. O estudo teve como principais referências as concepções teóricas de letramentos críticos presentes em Cervetti, Pardales e Damico (2001), Duboc (2016), Souza (2011, 2023), Monte Mór (2019), Freire (2023a, 2023b); Ferraz (2012, 2014) e as reflexões sobre decolonialidade são fundamentadas em Maldonado-Torres (2007, 2016), Mignolo e Walsh (2018), Quijano (2000). Os *corpora* incluem a gravação da aula, o poema e as questões críticas discutidas. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, autoetnográfica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2020). A análise dos diálogos mostrou que os alunos desenvolveram um posicionamento crítico sobre questões sociais, apresentando uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2007). Contudo, os debates não levaram a ações que alterassem os mecanismos de invisibilidade (Maldonado-Torres, 2007), sendo necessário um esforço contínuo na educação básica e superior para incentivar reflexões críticas sobre os discursos que nos moldam como sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramentos (auto)críticos-decoloniais; ensino de inglês; construção de sentidos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em estudos de linguagens. Secretaria Municipal de educação de Campo Grande/MS. E-mail: noemi.lete@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada . Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP/IEL). Docente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UFMS). E-mail: rosivaldo@unifap.br

**ABSTRACT:** This article has two objectives: 1) to present the application of a critical-decolonial lesson on racism, in which I use the poem "Humanidade" by Carolina Maria de Jesus (1996) to address the proposed theme, in a second-year class of the Technical High School at the Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS); 2) to analyze how the students constructed meanings during the discussions in light of critical-decolonial theories. The present study was based on the theoretical conceptions of critical literacies found in Cervetti, Pardales e Damico (2001), Duboc (2016), Souza (2011, 2023), Monte Mór (2019), Freire (2023a, 2023b), Ferraz (2012, 2014) and the reflections on decoloniality are grounded in the studies of Maldonado-Torres (2007, 2016), Mignolo and Walsh (2018), Quijano (2000). The corpora include the audio recording of the class, the poem, and the critical questions raised during the discussion. The research employed a qualitative, autoethnography/self-critique reflexive (Takaki, 2020). The analysis of the dialogues revealed that the students developed a critical stance on social issues, presenting a decolonial attitude (Maldonado-Torres, 2007). However, the debates did not advance to actions that would alter mechanisms of invisibility (Maldonado-Torres, 2007), indicating the need for continuous efforts in both basic and higher education to encourage students to critically reflect on the discourses that shape us as stakeholders.

**KEYWORDS:** decolonial (self-)critique literacies; english teaching; meaning-making.

**RESUMEN:** Este artículo tiene dos objetivos principales: 1) presentar la aplicación de una clase crítico-decolonial sobre el racismo, en la cual utilizó el poema "Humanidade" de Carolina María de Jesus (1996) para abordar el tema propuesto, en una clase de segundo año del Bachillerato Técnico del Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS); 2) analizar cómo los estudiantes construyeron significados durante las discusiones a la luz de las teorías crítico-decoloniales. El presente estudio toma como principales referencias las concepciones teóricas de los letramientos críticos desarrolladas por Cervetti, Pardales e Damico (2001), Duboc (2016), Souza (2011, 2023), Monte Mór (2019), Freire (2023a, 2023b), Ferraz (2012, 2014), así como las reflexiones sobre decolonialidad están fundamentadas en los estudios de Maldonado-Torres (2007, 2016), Mignolo y Walsh (2018), Quijano (2000). El corpus incluye la grabación de la clase, el poema y las cuestiones críticas discutidas. La investigación sigue un enfoque cualitativo, con una metodología autoetnográfico/autocrítico reflexivo (Takaki, 2020). El análisis de los diálogos reveló que los alumnos desarrollaron una postura crítica sobre cuestiones sociales, adoptando una actitud decolonial (Maldonado-Torres, 2007). No obstante, los debates no avanzaron hacia acciones concretas capaces de transformar los mecanismos de invisibilización (Maldonado-Torres, 2007), siendo necesario un esfuerzo continuo en la educación básica y superior para incentivar reflexiones críticas sobre los discursos que nos moldean como sujetos.

**PALABRAS CLAVE:** letramientos críticos-decoloniales; enseñanza de inglés; construcción de significados.

## Introdução

Segundo Souza (2011, p. 128), "[...] preparar aprendizes para confrontos com diferenças é um objetivo pedagógico urgente, alcançado através do letramento crítico" (LC). Prefiro dizer que ele "[...] pode ser exercitado e não alcançado", e, como pesquisadora, integro à prática pedagógica uma perspectiva decolonial, que

amplia o ensino crítico ao incluir o reconhecimento e a desconstrução de estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado e classe (Walsh, 2018).

As ideias de Menezes de Souza refletem meus objetivos como docente, pois, ao utilizar o LC e a decolonialidade, busco promover reflexões em sala de aula que ajudem os/as estudantes a reconhecer e transformar discursos preconceituosos, reelaborando suas posições como sujeitos colonizados.

Souza (2023, p. 173) aponta que o LC incentiva a recuperação da "agentividade" ao questionar: "Por que penso o que penso?" e "Por que leio o que leio?", estimulando a reflexão sobre a produção de significados. Para grupos subalternizados, essa "agentividade" deve ser restaurada por meio da transformação das estruturas de poder, o que Maldonado-Torres (2007) chama de "Giro Decolonial". Esse giro busca "tornar visível o invisível" (Maldonado-Torres, 2007, p. 262), conferindo visibilidade a quem foi apagado pelos colonizadores, que usaram a diferença racial para justificar seu poder (Quijano, 2000).

Para Souza (2023) a abordagem decolonial, combinada com o LC, pode promover mudanças nas vítimas da colonialidade do poder, do saber, do ser e da linguagem. Vejo a sala de aula como um espaço para essa transformação, e acredito que atitudes decoloniais podem ser integradas no ensino de línguas (Gomes, 2021; Maldonado-Torres, 2016).

Este artigo tem dois objetivos: 1) apresentar a aplicação de uma aula crítico-decolonial sobre racismo, na qual utilizei o poema "Humanidade", de Carolina Maria de Jesus (1996), para abordar o tema proposto, em uma turma do segundo ano, do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS); 2) analisar como os alunos construíram significados durante as discussões à luz das teorias crítico-decoloniais.

A pesquisa segue uma metodologia qualitativa, autoetnográfica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2020), destacando a experiência subjetiva da professora e dos/as alunos/as. Apresento uma reflexão teórica sobre a aula, analisando a gravação em áudio, com autorização dos alunos, de uma das dez aulas realizadas de setembro a dezembro de 2023, com duração de 90 minutos. A pesquisa foi aprovada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos<sup>3</sup>.

Embora o ensino de Língua Inglesa no IFMS seja predominantemente instrumental e tecnicista (Laval, 2004), notei uma participação ativa dos/as estudantes nos debates sobre questões sociais. Essas práticas são raras na instituição, conforme relatado pelos/as alunos/as. Diante da necessidade de um trabalho crítico-decolonial e do interesse dos/as discentes, motivei-me a desenvolver esta pesquisa para criar aulas mais envolventes, que abordassem temas relevantes e contribuíssem tanto para o ensino de línguas quanto para a transformação social. Além disso, busquei oferecer aos alunos/as a oportunidade de refletirem coletivamente, saindo de visões dicotômicas e adotando uma postura crítico-decolonial.

## **Construindo sentidos a partir do letramento crítico-decolonial na aula de Língua Inglesa**

Nas próximas páginas, apresento trechos da aula para que o leitor compreenda como os/as estudantes construíram sentidos sobre a temática racismo. As informações selecionadas e aqui expostas ilustram essa construção levada à cabo pelos/as alunos/as.

Em um primeiro momento da aula, analiso a discussão a partir de uma fotografia da escritora Carolina Maria de Jesus, seguida por questionamentos críticos sobre o poema "Humanidade", de sua obra *Meu Estranho Diário* (Levine; Meihy, 1996). Carolina foi escolhida por ser uma autora brasileira, negra, moradora de favela, subalternizada pelo colonialismo ocidental, cujas obras expressam as angústias da pobreza e do racismo que sofreu, denunciando, assim, a desigualdade social no Brasil.

Sua trajetória reflete as marcas da colonialidade (Quijano, 2000), especialmente para grupos discriminados por raça, gênero e classe. Quijano (2000) argumenta que povos dominados foram classificados racialmente para justificar a exploração da mão de obra escrava, estabelecendo hierarquias sociais.

---

<sup>3</sup> CAAE: 70508723.6.0000.0021

Enquanto Quijano (2000, p. 534) descreve a raça como uma "[...] categoria mental da modernidade", os textos de Carolina evidenciam os impactos dessa construção no corpo e na vida de uma mulher negra brasileira. Segundo Oliveira *et al.* (2020), Carolina expressou o sofrimento e a invisibilidade social causados pelo preconceito racial. Tais autores discutem temas recorrentes em sua obra, como fome, escolarização e relações étnico-raciais.

Essas questões são propícias para uma discussão crítico-decolonial, que busca lutar contra a colonialidade (Mignolo; Walsh, 2018). Embora eu pudesse ter escolhido um/a autor/a de língua inglesa, optei por explorar o ensino da língua a partir da perspectiva do Sul Global<sup>4</sup>, historicamente subalternizada. Essa abordagem é mais adequada para os/as estudantes brasileiros/as, muitos dos quais são negros/as, de baixa renda e parte da comunidade LGBTQIA+, já tendo vivenciado discriminação.

Num segundo momento da aula, partindo da vida e obra de Carolina, busquei estimular a criticidade dos/as estudantes, destacando sua condição como mulher, negra e pobre. Nesse sentido, Freire (2023a, p. 97) enfatiza a importância de uma "educação problematizadora" que promova uma ruptura na consciência dos/das estudantes.

Por fim, o objetivo da aula foi criar condições para que os/as alunos/as construíssem seus próprios sentidos, uma vez que "práticas pedagógicas emancipatórias" só se realizam por meio de leituras não determinadas *a priori* pelo professor (Ferraz, 2012, p. 51).

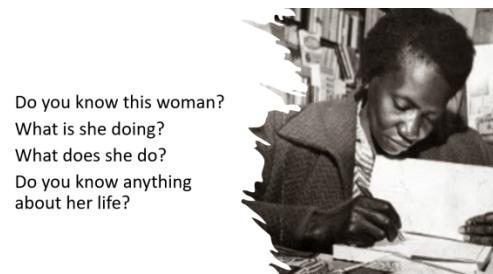
Como dito acima, a aula começou com a exibição de uma imagem em preto e branco de uma mulher negra escrevendo em um livro. A fotografia não apresentava informações sobre a identidade da mulher, nem contexto sobre o local ou a data em que foi tirada, e os alunos não receberam informações prévias. Junto à imagem, foram feitas quatro perguntas: 1) *Do you know this woman?* [Você conhece esta mulher?]; 2) *What is she doing?* [O que ela está fazendo?]; 3) *What does she do?* [O que ela faz?]; 4) *Do you know anything about her life?* [Você sabe alguma coisa

---

<sup>4</sup> Termo que não se refere a uma categoria geográfica, mas sim, a uma categoria sociopolítica e epistemológica. O Sul Global representa os grupos, países e regiões que foram marginalizados, oprimidos e explorados pelo colonialismo, capitalismo e globalização.

sobre a vida dela?].

**Figura 1 – Slide criado pela pesquisadora**



**Fonte:** Rosaliene Bacchus (2018).

As perguntas foram formuladas cuidadosamente, sem oferecer nenhuma pista ou pressupor um viés interpretativo relacionado a questões sociais, de gênero, de raça ou política. Ao contrário, elas convidam os/as estudantes a observar a imagem atentamente e a refletir sobre seu próprio repertório. A atividade, além de explorar o LC, também incorpora o Letramento Visual (LV), que promove uma educação crítica por meio de imagens. Como enfatiza Ferraz (2014, p. 264-265), as imagens não são “meras representações da realidade social”, mas “[...] constroem significados e, como tal, desempenham um papel crucial em todas as esferas sociais, incluindo contextos educativos”.

O conceito de LV proposto pelo autor está alinhado com o de LC discutido neste artigo, pois ambos promovem uma leitura crítica que vai além da superficialidade, questionando textos e imagens. Essas representações são compreendidas como componentes essenciais dos discursos sociais e políticos, com poder de construção de significados culturais, em vez de serem vistas como elementos decorativos.

Nesse contexto, vivemos em um mundo onde as imagens estão carregadas de significados, e, muitas vezes, o observador não percebe a relação entre elas e seus sentidos subjacentes. Diante disso, o *slide* apresentado acima, tinha como objetivo chamar a atenção para essa relação, incentivando os/as alunos/as a observar os elementos da imagem e, posteriormente, a refletir sobre os significados que atribuem a ela.

Para iniciar, o *slide* foi exibido e os/as estudantes tiveram alguns minutos para contemplar a imagem. Em seguida, fiz um convite que pressupunha um saber prévio dos/as próprios/as estudantes: *I think some of you might know this woman!* [Eu acho que alguns de vocês talvez conheçam essa mulher!].

Essa frase inicialmente estabelece que o conhecimento não está explicitamente no texto e, em certa medida, está deslocado da figura do professor. Como afirma Freire (2023b, p. 24), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. Assim, ao deslocar o saber para o polo dos/as alunos/as, retornei ao *slide* e li a primeira pergunta: *Do you know this woman?* [Você conhece esta mulher?]. Imediatamente, boa parte da turma respondeu em coro: *Não*. No entanto, em meio à afirmação coletiva do não saber, surge a seguinte intervenção de duas alunas: A1<sup>5</sup>: *professora, pode ser coisas da minha cabeça. Ela é a que criou aquele livro Quarto de despejo?* A2: *Maria Carolina de Jesus*.

Essas respostas ilustram como as práticas de letramentos críticos-decoloniais – formuladas pela organização do material didático e pelas perguntas feitas pela professora – permitiram que os/as estudantes adotassem uma postura mais participativa em sala de aula, compartilhando seus conhecimentos. Nesse contexto, uma aluna mencionou o título da obra e outra trouxe o nome da autora. Assim, por meio da colaboração, fragmentos de conhecimento individual se transformaram em conhecimento coletivo.

Essa constatação é corroborada por Freire (2023a, p. 96), que afirma: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Para o educador, uma educação problematizadora não existe fora do diálogo e da troca entre educador-educando, educando-educador ou educando-educando.

Diante dessa transformação dos conhecimentos individuais das alunas em conhecimento coletivo da turma – expressa por palmas e gritos dos colegas de sala – celebrou-se o compartilhamento do saber, mesmo que este fosse vacilante, como

---

<sup>5</sup> A fim de preservar a identidade dos participantes utilizarei a letra A para aluno(a) e um número para cada participante de acordo com a ordem que foram se manifestando na discussão. A referência para esta professora será a letra P.

na frase “*pode ser coisa da minha cabeça*”, ou impreciso, como “*Maria Carolina de Jesus*” em vez de Carolina Maria de Jesus.

A reflexão crítica propicia que o *lócus* do saber se constitua entre os alunos. Quando essa articulação ocorre, logo após as palmas e os gritos de reconhecimento da turma pelo saber das colegas, chamo a atenção dos estudantes para essa topologia do saber: *Eu imaginei que vocês soubessem!* Após reforçada essa articulação do saber entre os/as estudantes, a aluna A1 expressou seu interesse em falar. Uma vez com a palavra, ela relata a seguinte experiência:

*A1: Eu participei de uma oficina, em especial, sobre mulheres que marcaram a história, ou seja, ciência, humanas etc. e ela foi citada e eu gostei muito da ideia, porque o livro dela... eu não ouvi falar muito, porque eu não sou uma pessoa focada na literatura, mas eu vi uma crítica ao livro muito bonita, não sei se eu me lembro muito bem: Ela não é uma catadora de lixo que escreve; ela é uma escritora que coleta papel para poder escrever.*

A fala da aluna expandiu a discussão em torno da fotografia, conectando a imagem com temas mais amplos, como o papel da mulher na cultura e na literatura, com a crítica social e a capacidade de ressignificar a própria existência. O que começou com uma imagem sem legendas e uma negativa coletiva de conhecimento evoluiu gradualmente para um saber coletivo, abrangendo diversas possibilidades de diálogo. Esse processo evidencia que o uso da imagem, ao estimular a criticidade em vez de ser meramente ilustrativo, demonstra a importância de integrar o LV às práticas educativas. Afinal, o LV

[...] é um campo de estudos que problematiza o estudo das imagens (estáticas, em movimento, mistas) com o objetivo de: investigar sua importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar imagens como um processo de construção de sentidos, expansão de perspectivas, interpretações e conhecimento (Ferraz, 2024, p. 58)<sup>6</sup>.

O trabalho sob a perspectiva dos letramentos críticos deve ter como objetivo uma educação libertadora e problematizadora. Nesse contexto, é essencial que a abordagem leve os/as alunos/as a perceberem que estão no mundo e com o mundo.

---

<sup>6</sup> Original: Visual Literacy is a field of study which problematizes the study of images (static, movement, mixed) in order to: investigate their importance in all fields, question the idea of representation, rethink images as meaning making processes, expand perspectives, interpretations, and knowledge.

Quanto mais os/as alunos/as se engajam nesse processo, mais se sentirão desafiados/as e, ao buscar respostas para esses desafios, desenvolverão uma postura crítica, tornando-se cada vez menos alienados (Freire, 2023b).

O depoimento da aluna não trouxe apenas informações catalográficas sobre Carolina Maria de Jesus, mas também compartilhou uma experiência pessoal com a obra da escritora. Sua narrativa refletiu uma escolha deliberada de partilhar com a turma uma experiência estética, possibilitada pelo debate em torno da obra da autora.

Diante disso, reforçamos a ideia de que a construção de sentidos também se dá a partir do conhecimento prévio e linguístico do/a estudante. O conhecimento prévio do/a aluno/a é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Freire (2023b) destaca a importância de reconhecer e incorporar as experiências e conhecimentos prévios dos/as estudantes, promovendo um processo de aprendizagem dialógico e colaborativo. Isso permite que os/as alunos/as contribuam com seu próprio saber, ao mesmo tempo em que são desafiados a questionar, refletir e transformar sua compreensão do mundo.

A partir da contribuição da aluna, a imagem da mulher apresentada no *slide* começou a adquirir novos significados. Esses sentidos não foram impostos por mim (professora), mas emergiram da vivência da aluna, que se sentiu impactada pela construção poética de Carolina Maria de Jesus, capaz de ressignificar sua própria existência por meio da escrita: *ela não é uma catadora de lixo que escreve, ela é uma escritora que coleta papel para poder escrever*.

Por meio da fala da estudante e de seu interesse pela personagem, podemos perceber os efeitos do LC conforme descrito por Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6). Esses autores postulam que, no LC, a construção de sentidos ocorre quando extraímos o significado do texto, compreendendo-o no “[...] contexto das relações sociais, históricas e de poder”.

Uma vez que a aluna construiu esse sentido eu abri espaço para outra estudante contribuir com seu conhecimento: *E você, como você conheceu (a escritora), A2? Também participou da oficina?* – A2: *Minha mãe tem esse livro dela. Apesar de eu nunca ter lido, eu sei que é um livro muito bom e que eu quero ler,*

*ainda*. A aluna acrescentou que sabe que o livro é *muito bom*. Sua narrativa sobre a qualidade da obra não se baseia em uma crítica literária ou saber acadêmico, mas em uma relação familiar com o livro, que desperta nela o desejo de leitura. A fala de A2 demonstra que os valores e significados de cada pessoa têm origem na “coletividade sócio-histórica” na qual nascemos e à qual pertencemos, como observa Souza (2011, p. 131).

Durante a aula, foi possível perceber que os/as estudantes elaboraram não apenas o que já sabiam, mas também as lacunas em seu próprio conhecimento: *Apesar de eu nunca ter lido [...], não sei se eu me lembro muito bem [...], pode ser coisas da minha cabeça [...], eu não ouvi falar muito porque eu não sou uma pessoa focada na literatura [...]*. Além disso, a atividade permitiu que os/as alunos/as elaborassem afetos em relação ao que sabiam e ao que ainda desconheciam sobre a escritora: *eu vi uma crítica ao livro muito bonita [...], eu sei que é um livro muito bom e que eu quero ler, ainda [...]*.

Após a contribuição das alunas, apresentei de forma resumida a história de Carolina Maria de Jesus. Meu objetivo ao compartilhar esse conhecimento apresentado não era posicioná-lo como superior ao dos/das estudantes, mas sim articulá-lo com o que eles/as já haviam construído. Em seguida, projetei no *slide* o poema “*Humanity*” [Humanidade<sup>7</sup>], publicado postumamente na obra *Meu estranho diário* (Levine; Meihy, 1996).

---

<sup>7</sup> Versão original adaptada como na versão em inglês apresentada em sala: Depois de conhecer a humanidade/ suas perversidades/ suas ambições/ Eu fui envelhecendo / E perdendo as ilusões [...] Quando eu morrer [...] / Não quero renascer/ é horrível/ suportar a humanidade/ Que tem aparência nobre/ Que encobre/ As pesimas qualidades (Jesus, 2019).

*Humanity  
After knowing humanity  
its perversities  
its ambitions  
I have been getting older  
and losing  
the illusions  
[...]*

*When I die...  
I don't want to be born again  
It's horrible, to endure humanity  
that has a noble appearance  
that conceals  
its worst qualities  
Carolina Maria de Jesus. My Strange  
Diary.*

Na sequência, pedi voluntários para a leitura em voz alta, e a aluna A2 prontamente se ofereceu para ler o poema. Após a leitura, perguntei: *What does the writer want to express in the poem?* [O que a escritora quer expressar no poema?]. Essa pergunta, além de reconhecer Carolina Maria de Jesus como escritora e poeta, convida os/as alunos/as a interpretarem o poema com base no conhecimento que haviam adquirido até aquele momento.

Logo após o questionamento, surgiram as seguintes respostas: A3: *That they don't like humans.* [Que eles não gostam de humanos.]; A2: *Not humans, but humanity.* [Humanos não, mas humanidade].

Essa troca entre os/as estudantes revelou possíveis camadas interpretativas, distinguindo seres humanos e humanidade, tanto do ponto de vista gramatical - pela diferença entre os substantivos - quanto do ponto de vista semântico, ao abordar a relação entre indivíduos e coletividade.

Ademais, essa interação demonstrou que os/as estudantes compreenderam que as respostas não eram uma simples questão de certo ou errado, mas um convite para uma construção coletiva de significados. Como ressalta Souza (2011, p. 136), “[...] a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo [...]. Assim, o enfoque nos LCs reforça a importância de respostas que vão além da repetição de informações, incentivando os/as estudantes a pensarem criticamente, questionaremativamente e agirem de maneira consciente no mundo ao seu redor.

Diante das respostas mais sucintas, que se limitaram a conceitos já estabelecidos, como *humans* e *humanity*, fiz uma intervenção. Meu objetivo não era corrigir ou determinar quem estava certo, ou errado, mas provocar um debate mais profundo. Perguntei: *But, what does she want to express?* [Mas, o que ela quer expressar?]. Com essa pergunta, deixei de tratar Carolina Maria de Jesus apenas como objeto de estudo e passei a considerá-la uma subjetividade que deseja

expressar algo. Dessa maneira, a subjetividade da autora foi colocada diante da subjetividade dos/as estudantes: O que antes parecia distante, agora se transformava em algo com o qual os/as estudantes precisavam se confrontar e se esforçar para compreender, pois segundo Souza (2011, p. 128), "[...] preparar aprendizes para confrontos com diferenças é um objetivo pedagógico urgente, alcançado através do letramento crítico".

Após minha intervenção, vários alunos/as se sentiram motivados a se posicionar diante do questionamento sobre a intenção da autora:

A4: *Her pain. Sua dor.*

A5: *Her truth about humanity. Sua verdade sobre a humanidade.*

A6: *Acho que a descrença dela... Ela tá desacreditando do que tá ali possa melhorar. É aquilo: é horrível e vai ficar assim.*

A2: *A desesperança.*

A1: *Eu acho que é uma perspectiva de uma pessoa que ficou à margem da sociedade, uma perspectiva infeliz, uma perspectiva de quem desistiu completamente da ideia de felicidade, da ideia humana de, como que eu posso dizer? Cada um ser... tipo, todo mundo, cada um respeitar o outro, não importa o tom de pele, não ter racismo. Acho que ela não tem mais expectativa na humanidade diante da convivência, porque ela é uma mulher negra, escritora. Na primeira chance que ela teve de ser alguma coisa, ela não foi. Por causa de quê? Por causa da humanidade. Então, é compreensível que essa ideia seja um pouco forte, porque a perspectiva dela é rodada (acredito que ela quis dizer moldada) perante isso. Ela foi criada, toda realidade dela criada para ela não ser nada ou ser humilhada. É muito complicado.*

As respostas dos/as estudantes começaram a se desprender da literalidade do poema, ganhando em complexidade e elaboração. Para ampliar a participação, fiz uma nova intervenção, convidando aqueles/as que ainda não haviam se pronunciado: *Anyone else would like to say anything?* [Mais alguém gostaria de dizer alguma coisa?]. Essa intervenção tinha o propósito de validar a participação de todos os alunos e reforçar a construção coletiva do conhecimento. Logo, outro estudante respondeu enfaticamente: A7: *Ela não suporta mais a humanidade.*

A partir dessas contribuições, os/as alunos/as começaram a construir uma imagem de Carolina como uma mulher que vivia em constante dor, em uma situação de extrema adversidade, que havia desistido da ideia de felicidade. Eles perceberam que essa infelicidade foi imposta pela humanidade/sociedade devido à cor de sua pele. Esses sentimentos de descrença e humilhação, embora não estejam

expressos de maneira literal no poema, foram identificados e elaborados pelos/as alunos/as, demonstrando uma interpretação que transcendeu o texto.

As respostas dos/as estudantes revelaram uma postura crítica, evidenciando sua capacidade de identificar a realidade por trás do poema e de desenvolver interpretações próprias. O LC, além de promover essa leitura aprofundada, prioriza que o sujeito construa significados de forma a refletir criticamente sobre os “[...] processos de significação do Eu e do Outro” (Duboc, 2016, p. 62), entendendo também como o texto e sua leitura estão inseridos no mundo (Souza, 2011).

A próxima pergunta reforçou a posição de Carolina Maria de Jesus como sujeito ativo, e não mais como objeto de análise: *Is the writer talking about one specific humanity?* [A escritora está falando sobre uma humanidade em específico?]; *Which humanity is she talking about?* [A qual humanidade ela está se referindo?]. Responde A3: *The one she lives with.* [Aquele com a qual ela vive]. Buscando aprofundar a reflexão, perguntei: *All of them?* [Todos eles?]. Ao ser instigado, o aluno reformulou sua resposta, complementando: *The one she experienced; she doesn't like her experience. She can't say she knows everyone already in the society.* [A que ela vivenciou; ela não gosta (gostou) de sua vivência. Ela não pode dizer que conhece todo mundo na sociedade].

A resposta de A3 trouxe à tona a questão do lugar de fala de Carolina Maria de Jesus ao destacar que *ela não pode dizer que conhece todo mundo na sociedade*. Com isso, o aluno questionou a posição subjetiva de Carolina. Ao posicionar Carolina como sujeito, a discussão estimulou os/as estudantes a se confrontarem com essa subjetividade, levando-os a questionamentos mais profundos.

Embora a participação ainda fosse tímida em alguns momentos, continuei intervindo com mais questionamentos para manter o debate em movimento e garantir que a discussão permanecesse dinâmica e relevante.

P: *Alguém tem alguma opinião diferente? A escritora estava falando sobre uma humanidade específica? Qual humanidade ela tá falando? What do you think? [O que vocês acham?] Cada um pode dar sua opinião, gente. Não tem uma receita. A gente vai conversando, fazendo vocês pensarem sobre. What do you think?*

Nesse momento, senti a necessidade de reforçar que o objetivo não era encontrar respostas prontas, mas promover uma reflexão mais profunda, uma reflexão crítica. Diante dessa afirmação, o aluno A8 se posicionou criticamente, dizendo: *Elá não estaria falando da natureza humana, tipo, ao invés de ser um grupo de pessoas, ser todo mundo igual ou pior.* A partir dessa intervenção, percebeu-se um esforço em ir além da literalidade do texto, buscando conceituar melhor o que significa ser “humano”.

Diante desse esforço de conceituação, fiz uma primeira intervenção crítica com o objetivo de problematizar a construção de sentidos realizada pelos/as estudantes: *Mas daí, when we say everybody [quando falamos todo mundo] a gente não entra dentro desse everybody?* As respostas de A8 e A3 vinham questionando o lugar da subjetividade do outro, seja a de Carolina Maria de Jesus, seja de uma outra humanidade indeterminada. Minha pergunta teve o propósito de instigar os/as alunos/as a refletirem sobre suas próprias subjetividades.

Levar os estudantes a uma reflexão crítica sobre sua própria subjetividade é proporcionar ao aluno a oportunidade de sair de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, como afirma Freire (2023a).

Até aquele ponto, todas as minhas intervenções haviam sido direcionadas para abrir espaço ao diálogo, incentivando os/as estudantes a compartilharem suas interpretações.

A8: *Acho que é, de um modo geral, uma classe econômica social mais elevada que ela.*

A9: *Elite.*

A10: *Quem vive perto dela.*

A2: *Professora, eu acho que ela não está apenas falando das pessoas brancas. Pessoas negras também podem ser racistas, porque a humanidade, em si, ela é egoísta. Então, eu imagino que, querendo ou não, todo mundo tem uma parte para melhorar, pra quebrar tabu sobre racismo. Enfim, então, eu acho que ela não está falando de uma humanidade específica, tipo assim: de pessoas brancas. Querendo ou não, todo mundo pode ser egoísta e um pouco racista. Então, acho que ela não está falando apenas sobre cores, mas um pouco mais além.*

Ao questionar o conceito de humanidade dos/as alunos/as, observou-se que alguns excluíam grupos como a elite ou os desfavorecidos. A aluna A2, no entanto, transcendeu essa dicotomia, sugerindo uma visão de humanidade além dessas

divisões. Ainda assim, ela não apresentou a "expansão de perspectivas" de Monte Mor (2019), que propõe romper o senso comum para fomentar uma pluralidade de sentidos.

Monte Mor (2019) destaca que a "expansão de perspectivas" requer espaço para múltiplas interpretações, com os alunos/as como protagonistas na construção do conhecimento. Essa mudança visa evitar visões únicas, valorizando as diferenças e enriquecendo o aprendizado. Contudo, percebi uma resistência dos/as estudantes em questionar suas próprias subjetividades. Mesmo com o esforço de A2 em reconhecer comportamentos comuns como o egoísmo e racismo, ficou incerto se ela se incluiu nessa autocrítica, mostrando a dificuldade de romper com o senso comum e com o *habitus interpretativo* estabelecido.

A partir dos estudos de Monte Mór (2019), podemos entender que a dificuldade em mudar o *habitus interpretativo* (Monte Mór, 2019), deve-se ao fato de ele ser desenvolvido nos indivíduos a partir de valores e crenças das instituições políticas, sociais e culturais dominantes das quais o indivíduo faz parte. Contudo, a autora afirma que tais forças dominantes não são permanentes e podem ser desestabilizadas por meio da expansão de perspectivas.

Diante dessa resistência, redirecionei a aula para explorar como a autora, Carolina Maria de Jesus, localizou e problematizou a sua própria subjetividade. Convidei os/as alunos/as a refletirem, por meio das perguntas transcritas a seguir, sobre como Carolina demonstra seus sentidos diante da realidade. Adotei essa postura crítica e decolonial, pois o objetivo dos LCs é incentivar o questionamento de questões que vão além da “[...] normatividade universal e a crença em verdades universais” (Souza, 2011, p. 137). Segue a transcrição mencionada:

P: How does Carolina Maria construct her position in relation to humanity? Why does she do this? [Como Carolina Maria constrói sua posição em relação à humanidade? Por que ela faz isso?]

A6: Ela luta todos os dias. Ela é alguém à margem da sociedade, mas todos os dias ela acorda cedo, vai trabalhar, catar as coisinhas dela para se manter numa posição. Ela não se deixa levar por tudo aquilo que tá indo contra ela, que faz ela desaparecer em relação ao resto da sociedade.

Na resposta da aluna A6, é perceptível que, a partir das discussões, ela identifica um processo de produção de invisibilidade dos grupos marginalizados. Sua

reflexão, ao considerar o ponto de vista da autora para interpretar a realidade, *ela luta todos os dias; catar as coisinhas dela para se manter numa posição; faz ela desaparecer em relação ao resto da sociedade*, pode ser interpretada como uma possível “atitude decolonial”, conforme definida por Maldonado-Torres (2007), é entendida como o ato de levar em consideração as perspectivas e pontos de vista de sujeitos cuja existência é frequentemente questionada e tornada insignificante.

Embora a reflexão da aluna A6 tenha revelado um importante avanço no entendimento crítico ao reconhecer o processo de invisibilidade dos grupos marginalizados, é necessário enfatizar que essa postura ainda não pode ser considerada um “giro decolonial”. Segundo Maldonado-Torres (2007), um giro decolonial vai além do simples reconhecimento de desigualdades; ele implica na identificação e análise crítica dos mecanismos que produzem e perpetuam essas desigualdades. No caso de A6, apesar de ter apontado a invisibilidade de Carolina Maria de Jesus e sua luta diária para se manter *numa posição*, a aluna não chegou a explorar as estruturas sociais e históricas que operam para marginalizar e silenciar indivíduos como a autora.

Com base na construção de sentido apresentada pela aluna A6, convoquei os/as demais estudantes a se posicionarem em relação à ideia de humanidade presente no poema de Carolina Maria de Jesus. Pelas respostas, nota-se que os/as estudantes, por meio das discussões em sala de aula, aderiram ao conceito de humanidade que a autora apresenta no texto.

Esse convite teve como objetivo aprofundar a atitude decolonial em direção a um possível giro decolonial. Minha intervenção buscou, principalmente, mostrar que as construções de sentidos desenvolvidas eram fruto de uma reflexão coletiva, e não apenas um pensamento ao qual os/as estudantes se submetiam passivamente. Fiz mais duas perguntas e, embora as respostas ainda fossem simples, o diálogo continuava, como é possível observar abaixo:

P: *Do you agree with Carolina? Why?* [Vocês concordam com Carolina? Por quê?]  
Turma: Yes.  
A10: Yes, *humanity is selfish*. [Sim, a humanidade é egoísta.]  
A9: *Humanidade é racista e egoísta*.

Após essa primeira interpretação, questionei o posicionamento crítico dos/as alunos/as, lembrando-os/as de que também fazem parte da humanidade que estavam criticando. Esse momento foi crucial, pois desafiou os/as estudantes a refletirem sobre o lugar que ocupam no mundo e sua responsabilidade como agentes sociais. Em uma aula orientada pelos LCs, o objetivo não é apenas promover a análise de textos ou discursos, mas fomentar uma postura crítica e consciente em relação ao mundo. Isso implica estimular os/as estudantes a avançarem da “[...] consciência ingênua, do senso-comum, de simplesmente ‘estar no mundo’ para a consciência da conexão e da diferença de entre estar *no* mundo e estar *com* o mundo” (Souza, 2011, p. 130).

A seguir, apresento o questionamento e as respostas dos/as alunos/as:

P: *What do you think about humanity?* [O que vocês pensam sobre a humanidade?] *Don't forget you are humanity as well!* [Não esqueçam que vocês também são a humanidade]. *We are human beings!* [Somos seres humanos.]

A9: *Eu concordo com ela, porque ela viveu a vida toda lidando com a negligência, principalmente do governo. Por exemplo, quando ela foi morar na favela, numa comunidade, ela mudou porque o governo interferiu, né? Só que até que ponto essa interferência foi boa? Porque, por exemplo, ela ir morar numa comunidade não significa que as condições de vida da comunidade vão ser boas pra receber as pessoas. Igual à questão: ela trabalhou muito e, no final, ela não teve uma condição de vida digna. Ela morreu sendo pobre. Ela não saiu da estaca zero.*

A11: *Tem essa questão que a A2 falou e tem pessoas que passaram pelo mesmo que ela, só que com a diferença que tem pessoas que, muitas vezes, escolheram até roubar dentro da comunidade ou fazer coisas ruins lá dentro para tentar sobreviver. Talvez é o que tenha ajudado ela a construir essa perspectiva ruim da comunidade. E, às vezes, até as pessoas que deveriam tá se ajudando acabam não se ajudando.*

P: *Anyone else?* [Mais alguém?] *Todo mundo concorda? Alguém discorda?*

As respostas dos/as alunos/as tornaram-se mais elaboradas, incluindo elementos concretos como governo, favela e condições de vida, o que os levou a analisar os impactos desses fatores: trabalhou muito; morreu pobre; escolheram até roubar para sobreviver; as pessoas que deveriam se ajudar não o fazem. Assim, as respostas superaram a simples dicotomia ricos *versus* pobres, refletindo um entendimento dos mecanismos de invisibilidade social e indicando o início de um possível giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007).

## Algumas reflexões finais

Este texto se propôs a: 1) descrever a aplicação de uma aula crítico-decolonial sobre racismo, utilizando o poema *Humanidade*, de Carolina Maria de Jesus (1996), com alunos do segundo ano do Ensino Médio Técnico do IFMS; e 2) analisar como os alunos construíram significados a partir de discussões embasadas nas teorias crítico-decoloniais.

Ao final, uma roda de conversa revelou que a baixa participação se devia à timidez e à falta de prática em discutir temas como esse, evidenciando limitações na formação crítica dos estudantes. Entre os/as alunos/as que participaram e responderam às questões, foi possível identificar, por meio da transcrição dos diálogos e da análise dos debates, que eles/as desenvolveram um posicionamento crítico sobre as questões levantadas, alcançando uma certa “atitude decolonial” (Maldonado-Torres, 2007) ao identificar uma pluralidade de perspectivas.

Alguns discentes adotaram um posicionamento mais radical e dicotômico, como A10: Sim, a humanidade é egoísta; A9: Humanidade é racista e egoísta. Outros, no entanto, conseguiram identificar mecanismos sociais de produção de invisibilidade, situando seus discursos dentro de uma perspectiva de Giro Decolonial. No entanto, os debates não resultaram em ações de alteração dos mecanismos de produção de invisibilidade.

Para alcançar tal transformação, é necessário um trabalho contínuo do professor, que estimule os/as estudantes a refletirem sobre os discursos que nos constituem como sujeitos para que não sejamos mais sobredeterminados sobredeterminados por um discurso externo do qual estejamos alienados e, a partir daí, possamos ser agentes de uma transformação subjetiva. Além disso, é possível verificar que alguns alunos/as apresentaram uma expansão de perspectivas (Monte Mor, 2019), ao reconhecerem a multiplicidade das interpretações do poema e do debate, enquanto outros não, pois não apresentaram mudanças no habitus interpretativo (Monte Mor, 2019), como a aluna A2, por exemplo.

As opiniões apresentadas nos diálogos demonstram o quanto esses/as estudantes engajaram-se na discussão a partir do poema *Humanidade* (Jesus,

1996), e refletiram sobre as mazelas sociais presentes no texto. Isso nos mostra que um trabalho na perspectiva do letramento crítico e da decolonialidade pode promover uma aprendizagem significativa, conforme postulou Freire (2023b), que não se limita à assimilação de informações, mas busca a transformação social da realidade.

Esse trabalho em sala de aula se mostrou essencial para estimular reflexões sobre temas invisibilizados, ainda que em graus variados, iniciando um processo de conscientização e possível transformação social.

## Referências

- BACCHUS, R. Humanity by afro-brazilian writer & poet Carolina Maria de Jesus. *Three Words One Vision*, 4 Nov. 2018. Disponível em: <https://rosalienebacchus.blog/2018/11/04/humanity-by-afro-brazilian-writer-poet-carolina-maria-de-jesus/>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical*. Boston: Boston University, 2001. Disponível em: <http://www.readingonlineliteracy.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 5 Oct. 2015.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 57-80.
- FERRAZ, D. D. M. *Letramento visual: a leitura de imagens das aulas de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- FERRAZ, D. D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 255-270.
- FERRAZ, D. D. M. Visual literacy: the interpretation of images in english class. In: FERRAZ, D. D. M.; MIZAN, S.; SILVA, A. C. (org.). *Letramentos visuais: a festa da democracia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 79-93.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

GOMES, R. Por uma educação linguística ampliada, crítica, cidadã e decolonial na formação de professores e no ensino de língua portuguesa. *Letras Escreve*, Macapá, v. 13, n. 3. p. 23-37, 2021.

JESUS, C. M. Humanidade. In: LEVINE, R. M.; MEIHY, J. C. S. B. (org.). *Meu estranho diário, de Carolina Maria de Jesus*. São Paulo: Xamã, 1996.

JESUS, C. M. Humanidade. *Tudo é Poema*, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/carolina-maria-de-jesus-humanidade/>. Acesso em: out. 2022.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LEVINE, R. M.; MEIHY, J. C. S. B. (org.). *Meu estranho diário, de Carolina Maria de Jesus*. São Paulo: Xamã, 1996.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. Introduction. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. (ed.). *On decoloniality: concepts, analytics, práxis*. Durham: Duke University Press, 2018. p. 1-12.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M. (org.). *Letramentos em prática: na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 315-333.

OLIVEIRA, E.; BLEINROT, M. L. M.; SILVA, Y. M.; AMORIM, R. C.; SANTOS JÚNIOR, J. C.; MELO, W. C. Rastros e restos de Carolina Maria de Jesus. *Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 137-157, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.100696>. Acesso em: out. 2022.

QUIJANO, A. Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla*, Thousand Oaks, v. 15, n. 2, p. 533-580, June 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>.

SOUZA, L. M. T. M. Decolonial: ser, estar ou fazer?. In: BRAHIM, A. C. S. D. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. R. (org.). *Decolonialidade e linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 165-182.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. *Interletras*, Dourados, v. 8, n. 31, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29327/214648.8.31-17>.

WALSH, C. The decolonial for: resurgences, shifts, and movements. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. (ed.). *On decoloniality: concepts, analytics, práxis*. Durham: Duke University Press, 2018. p. 15-32.

Recebido em: 29 out. 2024.

Aprovado em: 26 nov. 2024.

Publicado em: 07 jul. 2025.

Revisora de língua portuguesa: Kely Cristina Silva

Revisor de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri

Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci