

Gêneros discursivos regionais: uma leitura decolonial do Documento Curricular de Roraima

Regional discursive genres: a decolonial reading of the Roraima Curricular Document

Juliana da Silva Morais¹ 0009-0008-8977-784X

Adriana Helena de Oliveira Albano² 0000-0001-6587-5295

¹ Universidade Federal de Roraima – UFRR, Boa Vista, RR, Brasil;
juliana.moraisrr@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Roraima – UFRR, Boa Vista, RR, Brasil; drikaalbano@yahoo.com

Resumo:

Este artigo analisa o Documento Curricular de Roraima (DCRR) sob a perspectiva das epistemologias decoloniais e da interculturalidade crítica, com enfoque nas orientações para o ensino de gêneros discursivos regionais no componente curricular de Língua Portuguesa. O objetivo consiste em discutir de que modo o documento incorpora a valorização dos saberes locais e em que medida favorece práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e linguística do contexto amazônico. Os referenciais teóricos articulam estudos sobre gêneros discursivos, epistemologias decoloniais e interculturalidade crítica às discussões sobre currículo, cultura e produção de conhecimentos. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como corpus o Documento Curricular de Roraima (2019), analisado à luz das perspectivas decoloniais e interculturais. Os resultados evidenciam avanços no reconhecimento da diversidade cultural, linguística e territorial de Roraima e na inclusão de referências aos gêneros discursivos regionais. Entretanto, persistem limitações quanto à operacionalização pedagógica dessas orientações e à superação de hierarquias epistemológicas presentes no currículo. Logo, o DCRR possui potencial para promover práticas educativas decoloniais, desde que articulado a mediações docentes críticas e à valorização efetiva dos saberes produzidos no contexto regional.

Palavras-chave: Saberes locais; Interculturalidade crítica; Práticas pedagógicas.

Abstract:

This article analyzes the Roraima Curriculum Document (DCRR) from the perspective of decolonial epistemologies and critical interculturality, focusing on the guidelines for teaching regional discursive genres in the Portuguese Language curriculum component. The objective is to discuss how the document incorporates the appreciation of local knowledge and the extent to which it promotes pedagogical practices committed to the cultural and linguistic diversity of the Amazonian context. The theoretical framework articulates studies on discursive genres, decolonial epistemologies, and critical interculturality with discussions on curriculum, culture, and knowledge production. Methodologically, the study is characterized as qualitative research of a bibliographic and documentary nature, using the Roraima Curriculum Document (2019) as its corpus, analyzed from decolonial and intercultural perspectives. The results demonstrate advances in recognizing the cultural, linguistic, and territorial

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede (EDUCANORTE). Orcid iD <https://orcid.org/0009-0008-8977-784X>. E-mail: juliana.moraisrr@gmail.com.

² Doutora pela Universidade UNESP (2010), professora Adjunta da Universidade Federal de Roraima. Docente permanente do Doutorado EDUCANORTE-UFPA (Pós-Graduação em Educação na Amazônia), docente permanente do Mestrado em Educação (PPGE-UFRR). Orcid iD <https://orcid.org/0000-0001-6587-5295>. E-mail: drikaalbano@yahoo.com.

diversity of Roraima and in including references to regional discursive genres. However, limitations remain regarding the pedagogical implementation of these guidelines and the overcoming of epistemological hierarchies present in the curriculum. Therefore, the DCRR has the potential to promote decolonial educational practices, provided that it is articulated with critical teacher mediation and the effective appreciation of knowledge produced within the regional context.

Keywords: Local knowledge; Critical interculturality; Pedagogical practices.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica brasileira tem sido historicamente marcado pela centralidade em modelos normativos de língua e por práticas pedagógicas que privilegiam cânones literários e gêneros discursivos oriundos de tradições hegemônicas. Tal perspectiva, ao longo do tempo, contribuiu para o silenciamento de produções culturais, linguísticas e literárias situadas em contextos regionais e locais, especialmente aqueles vinculados à Amazônia brasileira, como no estado de Roraima, por exemplo. Assim, é preciso discutir o currículo escolar como instrumento de regulação dos saberes legitimados.

No estado de Roraima, marcado por intensa diversidade cultural, linguística e étnica, além de dinâmicas fronteiriças e transnacionais, a elaboração do Documento Curricular de Roraima (DCRR, 2019) representa o esforço de contextualização das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), buscando contemplar especificidades locais e regionais. O DCRR propõe, entre outros aspectos, a valorização de gêneros discursivos que circulam no âmbito regional e local, reconhecendo a pluralidade de práticas de linguagem constituintes da experiência sociocultural dos estudantes.

Entretanto, a presença dessas orientações em documento oficial não garante a ruptura com lógicas coloniais que historicamente estruturam o currículo. Torna-se necessário, portanto, problematizar como tais proposições dialogam com perspectivas teóricas questionadoras da hegemonia de saberes eurocentrados e apontam para a valorização de epistemologias outras (Mignolo, 2003, 2017). Nesse sentido, as contribuições das epistemologias decoloniais e da interculturalidade crítica oferecem importantes aportes para repensar o ensino de língua e literatura em contextos marcados pela diversidade (Walsh, 2009, 2010, 2013; Candau, 2012, 2020). Além disso, a perspectiva decolonial contemporânea amplia essa discussão ao enfatizar práticas pedagógicas insurgentes e a produção de saberes situados, especialmente em contextos fronteiriços e plurilíngues (Mignolo; Walsh, 2018).

Nesse caminho, este artigo tem como objetivo discutir, em uma perspectiva teórico-analítica, as orientações do DCRR para o ensino de gêneros discursivos regionais,

articulando-as aos referenciais da decolonialidade e da interculturalidade, a fim de compreender de que modo o documento curricular incorpora a valorização dos saberes locais e em que medida favorece práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e linguística do contexto amazônico. Para tanto, o artigo está organizado em três seções: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico sobre currículo, decolonialidade, interculturalidade crítica e gêneros discursivos; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos da pesquisa; posteriormente, analisa-se o DCRR³, destacando seus avanços, limites e possibilidades para o ensino de gêneros discursivos regionais em uma perspectiva decolonial e intercultural. Por fim, retomam-se, nas considerações finais, os principais resultados e suas implicações para as práticas pedagógicas.

1. Referencial teórico

O currículo, longe de se constituir como um instrumento neutro ou meramente técnico, deve ser compreendido como campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. Conforme argumentam Moreira e Candau (2007), o currículo representa um conjunto de práticas sociais por meio das quais determinados conhecimentos são selecionados, organizados e legitimados, enquanto outros são marginalizados ou silenciados. Assim, os documentos curriculares expressam projetos de sociedade e concepções de mundo, contribuindo para a produção de identidades, valores e de hierarquias que “silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula” (Moreira; Candau, 2007, p. 25). Tal compreensão desloca o currículo de uma dimensão prescritiva para um terreno de disputas em torno da definição do conhecimento socialmente válido.

Essa disputa torna-se ainda mais relevante no contexto das políticas curriculares contemporâneas. Macedo (2018) problematiza a centralidade atribuída à Base Nacional Comum Curricular ao destacar que a definição de uma “base” comum tende a produzir efeitos de homogeneização, reduzindo a pluralidade de saberes e práticas pedagógicas. Tal movimento aponta para as tensões entre padronização e reconhecimento da diversidade, especialmente em contextos marcados por heterogeneidade cultural e linguística, como o estado de Roraima. Desse modo, a análise de documentos curriculares exige uma leitura

³ Pesquisa vinculada ao projeto de doutorado intitulado “Práticas Docentes no Ensino de Gêneros Discursivos Regionais com Base no Documento Curricular de Roraima”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede (EDUCANORTE).

crítica que considere as relações de poder implicadas na seleção e organização dos conhecimentos escolares.

A seleção dos conteúdos curriculares está profundamente vinculada a relações de poder que atravessam o campo educacional. Nesse sentido, ao privilegiar determinados saberes, linguagens e formas de conhecimento, o currículo reafirma padrões culturais hegemônicos e naturaliza visões de mundo específicas. Conforme destacam Moreira e Candau (2007, p. 25), “nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares”, isso reforça processos de exclusão simbólica, sobretudo quando os saberes oriundos de grupos historicamente subalternizados não são reconhecidos como legítimos no espaço escolar. Diante disso, os autores sugerem

que nos situemos, na prática pedagógica culturalmente orientada, além da visão das culturas como inter-relacionadas, como mutuamente geradas e influenciadas, e procuremos facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado. No currículo, trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado (Moreira; Candau, 2007, p. 34).

Tendo isso em vista, as epistemologias decoloniais podem ajudar a iluminar esses caminhos tortuosos ao oferecem importantes contribuições para a compreensão da formação histórica de tais processos. A partir das reflexões de Quijano (2005), entendemos como a colonialidade do poder se mantém mesmo após o fim formal do colonialismo, estruturando-se por meio da hierarquização dos saberes, das culturas e dos sujeitos. No campo educacional, essa lógica se manifesta na centralidade conferida ao pensamento eurocêntrico, apresentado como universal, racional e neutro, enquanto os conhecimentos produzidos no Sul Global são frequentemente desqualificados ou tratados como saberes menores.

No currículo escolar, a colonialidade do poder se expressa na organização dos conteúdos, na definição dos cânones literários, na escolha das normas linguísticas e na valorização de determinados gêneros discursivos em detrimento de outros (Candau, 2008, p.15). Essa estrutura contribui para a invisibilidade das produções culturais e intelectuais de povos indígenas, comunidades tradicionais, populações periféricas e grupos fronteiriços, reforçando desigualdades históricas no acesso ao conhecimento legitimado. Entendemos tal invisibilidade a partir do que Walsh (2019, p. 12) denomina como “a realidade sociopolítica do neocolonialismo refletido nos modelos de Estado, democracia e nação”, pois a escola, originalmente, perpetua um modelo disciplinar interessante ao controle estatal, homogeneizando as diferenças e garantindo determinada ordem, “não simplesmente para que

façam o que se quer, mas para que operem como se quer” (Foucault, 2014, p. 135), mesmo onde não haja ninguém.

Nesse espaço de disputa, entendemos com Walsh (2010) que a educação pode tanto potencializar as estruturas de poder e desigualdade como também tornar-se campo potente de prática crítica voltada à transformação social e epistêmica. Nesse sentido, a autora defende o trabalho a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, uma vez que por meio desta, passa-se a questionar o modelo social vigente, construído sob um “padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (Walsh, 2009, p. 21). A proposta de uma interculturalidade crítica interessa por sua não operacionalidade na reprodução dos modelos educacionais vigentes, pois primeiramente trabalharia na desconstrução seus pressupostos rumo ao processo de descolonizar o pensamento e adotar um imaginário outro.

A linguagem, enquanto prática social, constitui-se como espaço privilegiado de disputa de sentidos, o que ocorre pois ela tem o poder “de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade” (Foucault, 2008, p. 126). A capacidade “da materialidade repetível” (p. 123) do discurso colonialista construiu, normatizou e perpetuou determinadas formas de significar o mundo, e o currículo escolar contribuiu para essa repetição na forma de produzir subjetividades alinhadas a projetos hegemônicos. Todavia, na perspectiva da interculturalidade crítica, a reflexão sobre as práticas de linguagem dos estudantes no ensino de linguagem implica reconhecer tais práticas como atravessadas por suas histórias, territórios e identidades, devendo ser compreendidas como formas legítimas de produção de conhecimento.

Destarte, a reflexão pode funcionar como modo de desconstrução dos ideais homogeneizadores das subjetividades, da cultura e da nação. Nesse sentido, ao tratar do currículo de Língua Portuguesa, o DCRR, propõe

Outro aspecto importante do sujeito que queremos, é a sua formação cultural. O currículo de Língua Portuguesa possibilitará o acesso e estudo dos mais variados textos da cultura internacional, nacional, regional e local por meio dos gêneros textuais da literatura, do folclore, das tradições populares e dos demais textos que circulam na sociedade. Isto, incrementado pelo ato pedagógico proposto neste currículo, propiciará uma formação que dará conta da diversidade cultural existente, do conhecimento, reconhecimento e valorização dessa diversidade cultural, além desse sujeito se identificar com sua cultura local e nacional (Roraima, 2019, p. 120).

Diante da diversidade cultural encontrada nas escolas de Roraima, principalmente nas escolas públicas, torna-se fundamental questionar quais vozes são autorizadas a falar, quais

saberes são reconhecidos como válidos e quais permanecem silenciados. Mignolo (2003) propõe o conceito de pensamento fronteiriço para explicar a necessidade de produzir conhecimento a partir das margens e dos contextos historicamente subalternizados, rompendo com a lógica universalizante do saber moderno-colonial. Essa perspectiva destaca que os saberes produzidos nas fronteiras não são incompletos ou inferiores, mas resultam de experiências históricas específicas e de resistências.

A reflexão aqui empreendida está voltada a um território no qual convivem diferentes povos, línguas e modos de vida, desafiando modelos curriculares homogeneizantes e, por isso, pensar o currículo a partir da articulação entre linguagem e colonialidade implica reconhecer que a educação é atravessada por disputas de poder. Uma abordagem decolonial exige a problematização das hierarquias que estruturam o conhecimento escolar e a abertura para epistemologias outras (Mignolo, 2003, 2017), capazes de transformar o currículo em um espaço de diálogo intercultural crítico (Walsh, 2010, 2013) e de valorização das histórias locais.

1.2. O trabalho com gêneros literários regionais na escola

Os gêneros discursivos, conforme formulados por Bakhtin (2016), constituem formas relativamente estáveis de enunciados que se organizam a partir das condições históricas e sociais de produção da linguagem. Para o autor, os gêneros se configuram como modos de dizer socialmente construídos, vinculados às diferentes esferas da atividade humana, refletindo valores, finalidades comunicativas e relações sociais específicas. Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser compreendida como um sistema abstrato e passa a ser entendida como prática social situada e formada por signos ideológicos.

Conforme apontam Ribeiro e Sousa (2021, p. 365) “enquanto manifestações sócio-histórico-culturais, a linguagem, assim como os gêneros, não pode ser concebida isoladamente das atividades sociais humanas”. Nesse sentido, trabalhar com gêneros discursivos no espaço escolar, portanto, implica reconhecer que os textos não circulam de forma neutra, mas carregam marcas culturais, históricas e ideológicas. Essa abordagem desloca o ensino de Língua Portuguesa da perspectiva normativista para a concepção que valoriza o uso social da linguagem e a diversidade de práticas discursivas presentes na sociedade, assim como os jogos de interesse ligados a ela.

Nesse contexto, a inserção de gêneros literários voltados para a cultura regional no currículo escolar assume papel fundamental. Textos produzidos em contextos locais e regionais expressam modos específicos de narrar o mundo, constituindo-se como importantes mediadores culturais no processo de ensino-aprendizagem e na perspectiva do ensino decolonial. No espaço literário roraimense, gêneros como cordéis, crônicas, contos, poemas, narrativas orais, letras de canções e textos midiáticos locais revelam experiências históricas, culturais e sociais que dialogam diretamente com o cotidiano dos estudantes. Abreu e Albano (2020), por exemplo, destacam a noção de “cor local” como estratégia simbólica de reconhecimento da região, ressaltando o potencial dos textos regionais para a construção identitária.

Nessa perspectiva, a valorização dos gêneros da literatura regional contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para o reconhecimento das culturas locais como produtoras legítimas de outro modo de ver o mundo. Nesse sentido, o trabalho com textos que re-apresentam a cultura e os modos de ser da região possibilita romper com a centralidade exclusiva de cânones literários nacionais ou eurocêntricos, ampliando o horizonte cultural dos estudantes. Observa-se no DCRR (2019), na habilidade (EF69LP07) do componente Curricular de Língua Portuguesa, a seguinte proposta ao trabalhar com os gêneros discursivos,

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística, decorrente da localização geográfica, em área de fronteira, ou decorrente das diversas culturas indígenas e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero) [...] (Roraima, 2019, p. 182).

No trecho supracitado, pode-se perceber a contribuição dos diferentes gêneros discursivos para práticas pedagógicas mais inclusivas, levando em consideração a diversidade sociocultural e as múltiplas formas de expressão presentes no contexto roraimense. Além disso, a abordagem de textos regionais pode favorecer a articulação entre oralidade, escrita e multimodalidade, na medida em que serão respeitadas as manifestações artísticas dos diferentes grupos, aspectos fundamentais no contexto fronteiriço. Propostas com narrativas orais, performances corporais, produções digitais e textos híbridos, por exemplo, podem ampliar as possibilidades de leitura e interpretação, valorizando práticas culturais diversificadas.

Ao se articular gêneros discursivos do âmbito regional ao letramento literário, abre-se espaço para práticas educativas que reconhecem a pluralidade cultural e linguística dos estudantes. Essa articulação possibilita a construção de experiências de leitura significativas, nas quais os alunos se reconhecem nos textos trabalhados – reconhecem os lugares em que moram, as características urbanas, o ambiente e o clima – e, ao mesmo tempo, ampliem seu repertório cultural. Trata-se de uma abordagem que favorece não apenas o desenvolvimento de competências leitoras, mas também a formação crítica e estética dos sujeitos.

2. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender e interpretar as orientações presentes no Documento Curricular de Roraima (DCRR) acerca do ensino de gêneros discursivos regionais, considerando os aspectos históricos, culturais, linguísticos e epistemológicos que permeiam a constituição do currículo escolar. Segundo Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender os fenômenos em seu contexto, privilegiando a análise dos significados, das relações sociais e das interpretações produzidas pelos sujeitos e pelos documentos. Nessa perspectiva, o estudo não pretende quantificar dados, mas compreender criticamente como o currículo dialoga com as epistemologias decoloniais e com a valorização dos saberes regionais.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em estudos que discutem currículo, decolonialidade, interculturalidade crítica, gêneros discursivos e letramento, constituindo o referencial teórico que sustenta as análises desenvolvidas. A pesquisa documental teve como corpus de análise o Documento Curricular de Roraima (DCRR), documento oficial que orienta a organização curricular da Educação Básica no estado. Foram examinadas, especificamente, as habilidades, os objetos de conhecimento e as orientações pedagógicas do componente curricular de Língua Portuguesa relacionadas ao ensino de gêneros voltados para cultura regional, à formação do leitor literário, à oralidade e à valorização da diversidade linguística e cultural. A escolha do documento justifica-se por seu papel normativo na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas de Roraima e por apresentar referências explícitas ao contexto regional e amazônico.

A análise dos dados foi realizada por meio de uma análise documental de natureza interpretativa, fundamentada nas epistemologias decoloniais e na interculturalidade crítica. Inicialmente, procedeu-se à leitura integral do DCRR, seguida da seleção de trechos que

abordam a presença de gêneros discursivos regionais e a valorização dos conhecimentos locais. Posteriormente, esses excertos foram confrontados com o referencial teórico adotado, buscando identificar aproximações, tensões, limites e potencialidades do documento curricular em relação à construção de um currículo comprometido com a diversidade cultural e com a superação de perspectivas eurocêntricas.

3. O Documento Curricular de Roraima: uma crítica

O Documento Curricular de Roraima, elaborado em consonância à BNCC, orienta para a contextualização dos conteúdos e a valorização das manifestações culturais locais e regionais. No componente curricular de Língua Portuguesa, o DCRR propõe o trabalho com diferentes gêneros discursivos, incluindo aqueles vinculados à cultura regional, como forma de promover aprendizagens significativas. Uma reflexão sobre o DCRR a partir da ideia de interculturalidade crítica junto a Walsh (2009) permite refletir sobre seus avanços e sobre o reconhecimento efetivo da diversidade cultural. Vejamos a seguir, alguns trechos retirados do referido documento.

Quadro 1 - Formação de leitor

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, inclusive os textos regionais, de acordo com as necessidades e interesses.	É fundamental criar momentos de leitura e busca de textos, pesquisa para esta prática de leitura. Pode-se pensar na organização de acervos, montagem de cantinhos da leitura, rodas de leitura, em que as crianças trazem sugestões do que querem que seja lido, compartilhando e sugerindo para os colegas o que se vai ler.
--	---	----------------------------------	---	--

Fonte: DCRR, 2019.

Inicialmente, podemos dizer que na descrição da habilidade (EF12LP02), tendo como objeto de conhecimento a “formação de leitor”, o texto apresenta-se como relativamente incipiente ao mencionar “inclusive os textos regionais”, pois não centraliza sua importância, e não indica nenhuma referência de texto ou obra regional para contemplar essa habilidade. Na orientação didática, apresentada no último quadro, propõe “que as crianças trazem sugestões do que querem que seja lido”, no entanto, o documento desconsidera que as preferências leitoras também são socialmente construídas e atravessadas por processos de legitimação cultural.

Conforme Moreira e Candau (2007), o currículo é uma prática cultural marcada por escolhas políticas que definem quais conhecimentos são legitimados. Sem a mediação pedagógica intencional, há o risco do predomínio de narrativas oriundas de tradições europeias ou norte-americanas, em detrimento das produções locais e regionais. Ao incluir a cultura regional, o DCRR apenas sinaliza a tentativa de tensionar currículos homogeneizantes, mas ainda permanece com hierarquias epistemológicas eurocentradas (Quijano, 2005).

A seguir, veremos outro exemplo de um trecho retirado do DCRR (2019) do componente curricular de Língua Portuguesa, ao tratar do campo artístico literário, referente à prática de linguagem “leitura/escuta”, e do objeto de conhecimento “formação do leitor literário”.

Quadro 2 - Formação de leitor literário

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, fazendo isto a partir da contação de histórias e da leitura de textos ou livros da literatura infantil universal, nacional, regional e local.
----------------------------------	--	-------------------------------------	--

Fonte: DCRR, 2019.

Sobre a formação do leitor literário, a habilidade (EF15LP15) trata de gêneros textuais no âmbito literário e menciona a necessidade de seu reconhecimento, “valorizando-os, em sua diversidade cultural” e finaliza propondo “textos ou livros da literatura infantil universal, nacional, **regional e local**” (Roraima, 2019, p. 138, *grifo nosso*). À luz de Moreira e Candau (2007), tal diretriz pode ser interpretada como movimento de reconhecimento da diversidade cultural na dimensão constitutiva do currículo. Os autores defendem que o conhecimento escolar resulta de processos de seleção cultural, nos quais determinados saberes são legitimados enquanto outros são silenciados. Nesse sentido, ao incluir explicitamente a cultura local e regional como objeto de ensino, o DCRR sinaliza uma tentativa de tensionar a tradição curricular que privilegia conteúdos e gêneros vinculados a matrizes culturais hegemônicas. Entretanto, conforme problematiza Quijano (2005), a colonialidade do poder

não se limita à exclusão explícita de saberes, mas opera, sobretudo, por meio da hierarquização epistemológica que naturaliza o eurocentrismo como parâmetro universal de conhecimento.

Nessa perspectiva, a efetivação de uma proposta curricular que valorize a diversidade exige a adoção de práticas pedagógicas de orientação decolonial. Entre elas, por exemplo, destacam-se: a seleção intencional de obras de autores regionais, indígenas e afro-brasileiros, não como complemento, mas como eixo estruturante do trabalho literário; a promoção de rodas de leitura e de conversa que articulem os textos literários às experiências culturais dos estudantes e de suas comunidades; o desenvolvimento de projetos de leitura que envolvam narrativas orais, memórias locais e as produções culturais da região.

Além disso, é fundamental incentivar práticas de mediação em que os estudantes sejam convidados a produzir releituras, reescritas e interpretações a partir de suas próprias referências culturais, deslocando o papel do leitor de receptor para sujeito ativo na construção de sentidos. Tais práticas contribuem para reconhecer os saberes locais não apenas como objetos de estudo, mas como formas legítimas de produção de conhecimento. A seguir, vejamos outro exemplo que tem como objeto de conhecimento a “Formação de leitor literário”.

Quadro 3 - Formação de leitor literário

CAMPO ARTÍSTICO CO- LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores locais, regionais e internacionais.
---	---	-------------------------------------	--

Fonte: DCRR, 2019.

Esse trecho do DCRR (2019), que tem como habilidade (EF35LP21), propõe “preferências por gêneros, temas, autores locais, regionais e internacionais”. Esse trecho reforça a importância do conhecimento situado. Para Mignolo (2003), a produção de saberes a partir das histórias locais constitui uma forma de resistência aos projetos globais hegemônicos. A menção à pluralidade de saberes (textos literários de diferentes gêneros) para

o letramento literário aponta a abertura epistemológica do currículo aos textos mais próximos dos discentes. Segundo Moreira e Candau (2007), reconhecer diferentes saberes implica questionar a monocultura do conhecimento escolar. Entretanto, à luz de Quijano (2005), permanece o desafio de evitar que esses saberes sejam incorporados de forma subalterna, mas sejam, preferencialmente, valorizados em sua diversidade. Vejamos, a seguir, outro trecho retirado do DCRR (2019).

Quadro 4 – Produção de texto oral

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Oralidade	Produção de texto oral	(EF02LP15) Cantar cantigas, lendas e canções tanto as clássicas como as populares nacionais, regionais e locais, obedecendo ao ritmo e à melodia.	Atividade permanente, a roda de conversa poderá ser o momento de incluir as cantigas, lendas e canções, que podem ser cantadas inclusive com movimentos rítmicos e tradicionais.
--------------------------------	------------------	-------------------------------	---	--

Fonte: DCRR, 2019.

Na habilidade (EF02LP15), o gênero discursivo do objeto de conhecimento “Produção de texto oral” trata-se de “lendas e canções”, que faz menção ao contexto “regional e local” como práticas sociais e aproxima o DCRR de abordagens sociointeracionistas da linguagem. Conforme Quijano (2005), a colonialidade do poder se manifesta na hierarquização dos discursos (como as clássicas), atribuindo maior valor aos gêneros associados à cultura letrada ocidental e, por isso a efetivação dessa diretriz precisa se associar às práticas pedagógicas críticas questionadoras de tais hierarquias.

Ademais, na orientação pedagógica, já direcionada e recortada para o estado de Roraima, seria necessário haver sugestões de textos regionais e locais para que as lendas e canções regionais sejam, de fato, exploradas em sala de aula. Embora esse enunciado dialogue com a compreensão do currículo como construção situada, limita-se a aproximar mais de uma interculturalidade de reconhecimento do que de uma interculturalidade crítica, uma vez que não explicita estratégias pedagógicas voltadas ao enfrentamento da colonialidade do saber. Para Moreira e Candau (2007), reconhecer o contexto sociocultural implica valorizar identidades e experiências historicamente silenciadas. Sob a perspectiva de Mignolo (2003), tal orientação pode ser compreendida como abertura ao pensamento fronteiriço, desde que o contexto não seja tratado apenas como elemento ilustrativo, mas como produtor legítimo de conhecimento. A seguir, veremos, no trecho abaixo, no componente curricular de Língua Portuguesa, menção à diversidade linguística em Roraima.

Quadro 5 – Variação linguística

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semi- ótica	Variação linguística	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, (presentes no estado de Roraima, em razão das populações indígenas aqui existentes, pela situação de fronteira com outros países, e ainda pelo acentuado processo migratório no estado) o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, este, a ser combatido pela escola	Sugere-se a pesquisa e a construção de “mapa linguístico”, sob a orientação/supervisão do professor, para registrar as variações lexical, fonológico e outros para que os alunos conheçam e respeitem a diversidade linguística local.
--	---	-----------------------------	---	---

Fonte: DCRR, 2019.

A habilidade (EF69LP55) que trata do objeto de conhecimento “variação linguística” propõe, na orientação pedagógica, a construção de um gênero textual de caráter expositivo e informativo que é o “mapa linguístico” (uma linguagem cartográfica que mescla elementos verbais e não-verbais). Diante disso, o reconhecimento da diversidade assume centralidade em um território marcado por fronteiras culturais e linguísticas. Segundo Mignolo (2003), esses espaços fronteiriços são férteis para a produção de saberes outros. Contudo, como alerta Walsh (2010), o reconhecimento da diversidade pode se limitar a uma interculturalidade funcional, caso não promova transformações nas estruturas curriculares. O trecho aproxima o DCRR do discurso da interculturalidade, no entanto, conforme Walsh (2009), o respeito às diferenças, sobretudo às variedades linguísticas, precisa estar articulado a ações pedagógicas que enfrentem as relações de poder e a colonialidade do saber. Caso contrário, corre-se o risco de uma interculturalidade meramente retórica.

Diante dessas observações, a reflexão rápida do Documento Curricular de Roraima (DCRR) permite compreendê-lo como um artefato político-pedagógico sobre disputas em torno da seleção, legitimação e organização dos saberes escolares. Nesse sentido, o documento é aqui interpretado não apenas como conjunto normativo de prescrições pedagógicas, mas como texto que materializa epistemologias de matrizes hegemônicas e saberes historicamente subalternizados.

3.1 Reconhecimento discursivo da diversidade: avanços declarativos

O DCRR apresenta, em seu discurso introdutório e em diversas habilidades do componente Língua Portuguesa, o reconhecimento da diversidade cultural, linguística e

territorial característico do estado de Roraima. Tal reconhecimento manifesta-se na valorização do contexto local, na menção a gêneros discursivos regionais e na abertura para práticas de linguagem vinculadas às experiências socioculturais dos estudantes.

Esse movimento pode ser interpretado como avanço em relação a currículos tradicionalmente orientados por referenciais homogêneos e eurocentrados, ao sinalizar a importância de considerar o território amazônico e suas múltiplas vozes. Conforme adverte Walsh (2009), o reconhecimento da diversidade, quando restrito ao plano discursivo, corre o risco de assumir um caráter meramente funcional, sem promover deslocamentos efetivos nas estruturas de poder que organizam o conhecimento escolar.

No caso do DCRR, observa-se o reconhecimento da diversidade frequentemente associado a termos genéricos, como “textos regionais” ou “contexto local”, sem a explicitação dos sujeitos, das práticas culturais ou das tradições discursivas a que se referem. Tal generalização, embora discursivamente inclusiva, tende a diluir a potência política dos saberes locais, convertendo-os em categorias amplas e pouco problematizadas.

Ainda que se reconheça que documentos curriculares operam, propositalmente, em um nível de maior abrangência, tal justificativa não pode ser usada para evitar discussões mais profundas sobre as relações de poder que influenciam a escolha e a organização dos conhecimentos ensinados na escola. Ao contrário, por se tratar de um documento voltado a uma realidade regional específica, com grandes desigualdades sociais, étnicas e culturais, o uso de termos muito gerais pode acabar reforçando a invisibilidade e a desvalorização dos saberes locais.

3.2 Operacionalização pedagógica: entre a abertura e a indeterminação

No que se refere à operacionalização pedagógica dos gêneros discursivos voltados para cultura local, o DCRR apresenta orientações que indicam possibilidades de trabalho com práticas de linguagem situadas, especialmente no campo da oralidade, da variação linguística e da multimodalidade. Entretanto, a leitura aponta essa abertura ainda carente de diretrizes pedagógicas mais consistentes. A ausência de critérios claros para a seleção, mediação e problematização dos gêneros regionais pode dificultar o trabalho do professor rumo ao caminho da promoção de um novo currículo.

Entendemos que o trabalho do professor não pode ser definido ou cerceado, todavia é necessário um caminho que aponte as perspectivas críticas que devem ser trabalhadas:

discussão sobre a necessidade de textos não hegemônicos, sobre a existência de diversos pontos de vista, sobre a necessidade do diálogo entre esses diversos pontos de vista,

assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes (Walsh, 2009, p. 24).

Destarte, um novo currículo poderá ser vislumbrado e colocado em prática. Nesse novo currículo, além do reconhecimento da subalternização forçada de identidades e culturas ocorridas desde a colonização, será trabalhado também a possibilidade de construção de relações entre as múltiplas culturas, também separadas desde o processo de colonização. Leitura e produção textual poderão estar voltadas aos discursos que evidenciem a diversidade de mundos que compõem a nação, assim como as aprendizagens que cada um é capaz de proporcionar: des-cobrir a interculturalidade imbricada na sociedade, na cultura e, portanto, na educação.

Considerações finais

Este estudo discutiu o Documento Curricular de Roraima (DCRR) à luz das epistemologias decoloniais e da interculturalidade crítica, refletindo sobre as orientações para o ensino de gêneros discursivos regionais no componente curricular de Língua Portuguesa. Destarte, entendemos que o documento apresenta avanços ao reconhecer a diversidade cultural, linguística e territorial característica do contexto roraimense, especialmente ao valorizar produções discursivas locais e regionais como objetos legítimos de ensino. Tal movimento sinaliza a abertura para práticas pedagógicas que dialogam com as experiências socioculturais dos estudantes e potencialmente contribuem para a construção de processos educativos mais contextualizados.

Todavia, embora o DCRR reconheça a pluralidade cultural, é necessário um reconhecimento acompanhado de problematizações das hierarquias epistemológicas que historicamente estruturam o currículo escolar – também da formação do professor, seara na qual não nos propusemos a desenvolver aqui, mas também necessita de direcionamentos reflexivos voltados à certa descolonização das estruturas institucionais, das “mentes” ou epistemes. Nesse sentido, a incorporação dos gêneros voltados para cultura e identidade regionais no currículo não garante, por si só, uma abordagem decolonial. Torna-se necessário

a inclusão acompanhada de orientações críticas capazes de problematizar relações de poder, reconhecer a legitimidade das múltiplas formas de expressão e promover o diálogo intercultural em sua dimensão política e epistemológica. A perspectiva decolonial, portanto, exige não apenas a ampliação do repertório textual, mas a transformação das bases que orientam a seleção, organização e legitimação dos conhecimentos escolares.

Diante disso, conclui-se que o DCRR apresenta potencial significativo para a construção de práticas educativas alinhadas às epistemologias decoloniais, especialmente no campo do ensino de Língua Portuguesa. Contudo, a efetivação desse potencial depende de mediações docentes críticas e de processos formativos que incentivem a leitura contextualizada do documento curricular. Assim, o currículo pode deixar de operar como instrumento de reprodução de hierarquias culturais e tornar-se espaço de valorização dos saberes locais, de reconhecimento das identidades plurais e de promoção da justiça social e epistemológica.

A transformação curricular demanda ações contínuas que articulem políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação docente, de modo a consolidar uma educação comprometida com a diversidade, com o diálogo intercultural crítico e com a construção de outras possibilidades de produção do conhecimento no espaço escolar.

Referências bibliográficas

ABREU, Valtênir S. de; ALBANO, Adriana H. de O. Identidade e região em “Quadras ao Roraima”. **Revista EntreLetras**, v. 11, n. 1, p. 154-169, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/7073/16704>. Acesso em: 08 out. 2025.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt&ilang=en>. Acesso em: 15 fev. 2026.



CANDAU, Vera M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 18 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel, 2005.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base: e o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Marcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em: 18 abr. 2026.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 2-18, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQONPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 jan. 2025.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

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

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2007, p. 17-48.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Luiz A.; SOUZA, Claudia M. de. Considerações sobre pesquisa e gêneros discursivos para a educação básica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 21, n. 3, p. 363-382, set./dez. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/f676qZKyRyPGdSYqF7D8Pyw/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 18 ago. 2025.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular de Roraima**. Boa Vista, 2019.



SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 63-82, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad- luchas (de)coloniais de nuestra época**. Quito: Universidad andina simon bolivar/ abya yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge U.; TAPIA, Luiz; WALSH. Catherine (Org.). **Construyendo interculturalidad crítica**. 3. ed. La Paz, Bolívia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-97.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.