

## POR UM ENSINO DECOLONIAL DE LITERATURA: UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

### TOWARDS DECOLONIAL LITERATURE TEACHING: AN EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO READER EDUCATION

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e19951

Lucas Lopes Pinto<sup>1</sup>

Sara José Soares<sup>2</sup>

Adimilson Renato da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Este escrito tem como objetivo refletir sobre o ensino de literatura no ambiente escolar baseado na abordagem decolonial como estratégia metodológica significativa para conduzir e embasar o saber literário em sala para a formação do/a leitor/a. Adotar práticas docentes coerentes e que sejam relevantes, pode ser um diferencial para adição de novos aprendizados. Com percurso metodológico bibliográfico, este estudo está embasado nos estudos do Grupo Modernidade-Colonialidade, sob análise qualitativa e interpretativa. Os resultados mostram que a pedagogia decolonial nas aulas de literatura podem oportunizar aos aprendizes a construir novos conhecimentos e (trans)formações em leitores/as críticos/as.

**Palavras-chave:** Literatura; Pedagogia Decolonial; Formação de Leitores/as.

**Abstract:** This paper aims to reflect on the teaching of literature in the school environment based on the decolonial approach as a significant methodological strategy to guide and ground literary knowledge in the classroom for the formation of the reader. Adopting coherent and relevant teaching practices can be a differentiating factor for adding new learning. With a bibliographic methodological approach, this study is based on the studies of the Modernity-Coloniality Group, under qualitative and interpretative analysis. The results show that decolonial pedagogy in literature classes can provide learners with opportunities to construct new knowledge and (trans)formations into critical readers.

**Keywords:** Literature; Decolonial Pedagogy; Reader Training.

#### Considerações iniciais

No Brasil, a educação trilhou no decorrer dos séculos em trajetórias amparadas na legislação europeia e com práticas educacionais colonialistas que tatuaram de forma negativa,

---

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: lucasdopa33@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7586-0086>.

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: saraj@ifto.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8819-7893>.

<sup>3</sup> Doutor e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente no Instituto Federal do Tocantins (IFTO). E-mail: adimilson.silva@ifto.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1654-7575>.

os princípios e formas de ensino no Estado brasileiro. Com a persistência modelos eurocêntricos, os padrões seguidos perpassam interesses concentrados aos anseios capitalistas das elites, dos líderes governamentais e dos fatores econômicos com intenções individualistas/coletivas e dominantes. Com relação ao ensino de literatura, estão envolvidas ações e processos de formação do alunado como letramento, leitura, interpretação e produção textual direcionados pelo sistema antidemocrático e elitizado, descontextualizando às reais necessidades básicas do/a aluno/a no processo de ensino, sem considerar temáticas que exploram a criticidade e o pensamento outro como o combate à exclusão social, pobreza, quaisquer tipos de discriminação e desigualdades econômicas, por exemplo (Silva Júnior *et al.*, 2022; Legramandi; Gomes, 2019).

A herança colonial ainda é muito presente no meio educacional em pleno século XXI, continua sendo desafiador para o processo educativo que vise a formação de leitores/as mais críticos e autônomos galgar caminhos alternativos para que o ensino literário possa promover a emancipação social, com possibilidades de construir uma nação igualitária, digna, democrática e próspera, algo que não é priorizado na educação colonialista, em que atitudes de natureza discriminatória impedem que as relações entre as pessoas sejam de respeito e de aprendizado, que não estão de acordo com a sedimentação da democracia para a (trans)formação de uma educação libertadora (Freire, 1996; Silva Júnior *et al.*, 2022).

Nos cenários educativos, a formação de leitores/as literários não se limita apenas em ações pedagógicas do/a professor/a de literatura na mera apresentação obras canônicas sugestionadas pelo currículo escolar, mas com uma práxis docente que pode colaborar e alavancar o gosto, o afeto e o interesse dos/as aprendizes com relação aos comportamentos leitores significativas e contextuais para que sejam capazes de interpretar e entender de acordo com suas realidades e com possibilidades de transformação por meio do conhecimentos literários. Com isso o/a educador/a pode assumir uma postura de agente de mudança, sendo consciente, crítico/a e que, conseqüentemente, “a partir de suas práticas em sala de aula [...] os alunos serão ou não sensibilizados para a leitura” (Souza *et al.*, 2021, p. 1) literária com fins transformacionais para uma emancipação social mais sustentável.

Perante a esse fato, as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem de literatura nos ambientes escolares em buscas de alternativas de abordagens estão cada vez presentes em pautas acadêmicas, em pesquisas científicas e, também, nos cursos de formação inicial de professores/as e de formação continuada nas universidades, nas quais têm contribuído para refletir sobre melhores práticas pedagógicas e sociais para a (trans)formação do/a leitor/a

literário, além de elencar algumas estratégias para a utilização da literatura em sala de aula que o/a educador/a pode adotar (Souza *et al.*, 2021).

Diante disso, nos deparamos com a produção teórica de estudos latino-americanos do Grupo Modernidade/Colonialidade (doravante GM/C), formados por membros de diferentes países, inserções e universidades, especialmente originários da América do Sul, sob uma ótica que almeja construir um saber de cunho epistemológico, político, ético e inclusivo, ético e político dos países da América Latina. Assim, sugestionamos como abordagem teórica e pedagógica, os princípios da decolonialidade fundamentada pelo GM/C para auxiliar os/as educadores/as na promoção de práticas literárias que explore a criticidade, o pensar livre e o saber inclusivo na formação do/a aluno/a leitor/a no contexto escolar e social (Oliveira; Candau, 2010; Souza *et al.*, 2021).

Neste aspecto, a decolonialidade se apresenta como um projeto de desprendimento epistêmico na esfera do social e na dimensão acadêmica, sugerindo uma ruptura com fins de desconstrução dos padrões europeus e norte-americanos que sustentam a herança colonial presente na sociedade e no âmbito educacional, a teoria decolonial pode atuar como uma proposta de desafiar estruturas coloniais de poder presentes na educação, ao invés de currículos eurocêntricos, imposição de línguas coloniais e hierarquias epistemológicas, sugestiona a inclusão de saberes marginalizados (Mignolo, 2005; Russell; Souza, 2024).

Portanto, este artigo possui como objetivo principal promover reflexões sobre o ensino de literatura no ambiente escolar baseado na abordagem decolonial como estratégia metodológica significativa para conduzir e embasar o saber literário em sala para a formação do/a leitor/a, buscando sempre inovar suas práticas docentes e, de certo modo, assumir percursos que diminuam os caminhos entre os/as alunos/as e os livros, aproximando o/a aluno/a de uma efetiva formação leitora (Souza *et al.*, 2021). Este escrito ocorreu por meio de estudo e análise qualitativa e interpretativa, pautado na teoria bibliográfica e a base deste estudo está pautada nas teorizações do Grupo Modernidade-Colonialidade (G-MC), Ballestrin (2013), Silva Júnior *et al.* (2022) e Machado e Soares (2021).

## **1 Grupo Modernidade/Colonialidade: estudos decoloniais**

O GM/C foi formado por pensadores e intelectuais de diferentes países das Américas do Sul e do Norte, pertencentes a diferentes universidades do continente sul-americano e norte americano nos anos finais da década de 1990. O grupo, em seu coletivo, constitui um movimento epistemológico essencial com releituras de caráter crítico e utópico das ciências

sociais especialmente na América Latina no Século XXI (Ballestrin, 2013; Machado; Soares, 2021). Baseando-se na criticidade aos padrões eurocêntricos e “assumindo variadas influências, esse grupo faz releituras históricas e problematiza questões referentes ao continente” (Machado; Soares, 2021p. 984). Nesse sentido, emerge uma opção epistemológica: a decolonial, isto é, uma abordagem “epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 89).

Machado e Soares (2021) expõem que o GM/C surgiu a revelia dos intelectuais latino-americanos após o rompimento dos Estudos Subalternos Latino-americanos, decorrentes do grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos indiano. Tal grupo de Estudos Latino-americanos em sua maioria, era formado por integrantes da América do Norte a qual a América Latina foi adicionada com o domínio de estudos pós-coloniais. Nesse contexto, posteriormente começou algumas frustrações de alguns integrantes latinos, como Walter Mignolo (um dos pioneiros do GM/C e dos estudos decolônias), expondo seu descontentamento ao argumentar que os estudos e teses ao contexto latino não poderiam ser apenas um reflexo de estudos realizados em outros continentes ou realidades diversas, pois de certa forma, ainda havia um certo teor de imperialismo nos Estudos Culturais, Pós-coloniais e Subalternos, justamente por não terem rompido de forma adequada com pensamentos e autores eurocêntricos. Era preciso ser mais assertivo nas teses e nos estudos do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos com relação à América Latina, ocasionando assim, a necessidade de haver um divórcio epistêmico para que os novos saberes pudessem ser emergidos para alcançar as particularidades e carências dos povos latinos (Ballestrin, 2013; Machado; Soares, 2021).

Ballestrin (2013) salienta que o GM/C foi gerando estruturas e ações por meio de diálogos paralelos, seminários e publicações. A autora descreve que o ano foi 1998 em que iniciou os primeiros ensaios e encontros dos possíveis membros: Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Enrique Dussel e Fernando Coronil. Contudo, apenas no ano 2000 houve o lançamento de umas das publicações coletivas mais expressivas e relevantes do GM/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. A partir de então, nos anos posteriores (nos anos 2001, 2002, 2003, 2004, 2006), as reuniões oficiais do Grupo puderam agregar mais visibilidade e oficializar novos integrantes com diferentes áreas, nacionalidades, universidades e país de trabalho (Ballestrin, 2013). A autora considera que muitos dos membros já tinham obras desenvolvidas mesmo antes da criação do coletivo com abordagens próprias desde a década de 1970, como Aníbal Quijano (Teoria da Dependência)

Immanuel Wallerstein (Teoria do Sistema-Mundo) e Enrique Dussel (Filosofia da Libertação), influenciando, de certa forma o pensamento decolonial, além de outras influências do século XX para a construção de uma identidade do pensamento crítico latino-americano.

Visto com um “programa de investigação” (Escobar, 2003, p.53), o GM/C é segmento investigativo de caráter contínuo, coletivo e com novos pensamentos, onde os membros possam compartilhar “noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (Ballestrin, 2013, p. 99), nascendo assim, a decolonialidade.

O coletivo de intelectuais idealiza e concretiza a ideia de decolonialidade baseado em dois pilares conceituais de acordo com Quijano (2005): Colonialidade do poder e Modernidade. O autor esclarece que a América foi idealizada e constituída com o princípio ideário da identidade da modernidade, sendo assim, “o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial” (Quijano, 2005, p. 117), estabelecendo como eixos essenciais para um novo padrão da colonialidade de poder: “Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (Quijano, 2005, p. 117) e, “por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 117).

A ideia e a sistematização do conceito de colonialidade do poder foi cunhado por Aníbal Quijano em 1992 – *Colonialidad y Modernidad-Racionalidad* – que foi desenvolvido e utilizado pelos GM/C. A colonialidade do poder é compreendida como uma constituição de poder, que se apresenta na relação social a base do domínio, da exploração e de conflitos. Desse modo, o autor expõe que as relações de colonialidade, tanto nas questões econômicas e políticas quanto nas culturais e de linguagens não cessou com destituição do fim do colonialismo. Pelo contrário, tornou um padrão mundial de poder, aliando-se ao capitalismo e ao eurocentrismo com forma de controle hegemônico de autoridade de raça, de conhecimento e de política, por exemplo (Quijano, 1992; Ballestrin, 2013; Maia; Farias, 2020).

No continente latino-americano, de acordo com Maia e Farias (2020, p. 586), a colonialidade do poder “foi a lógica que operou na América iniciada no processo de colonização, oprimindo, reprimindo e apagando populações e suas culturas em um contexto de racismo e dominação”. Já para Quijano (2002, p. 31), a colonialidade do poder atuou “como

padrão de poder mundialmente dominante, e na emergência da Europa Ocidental como centro de controle desse padrão de poder”.

A colonialidade do poder foi a lógica que operou na América iniciada no processo de colonização, oprimindo, reprimindo e apagando populações e suas culturas em um contexto de racismo e dominação. O eurocentrismo se configurou como sendo uma perspectiva de conhecimento que tem a Europa, os valores e modos de formação de conhecimento europeus como centro da elaboração sistemática epistemológica [...] O capitalismo como modo de produção, que tem como núcleo a mercantilização das relações de trabalho, teve na relação América/Europa um enorme espaço de crescimento (Maia; Farias, 2020, p. 586).

Ballestrin (2013) nos alerta que as relações de colonialidade entre a colônia e a metrópole não findaram com o término do colonialismo, no que tange as esferas políticas, culturais e econômicas, mas abriu vantagens para emergir e estruturar a colonialidade do poder. Desse modo, tal conceito desse novo movimento, pode ter uma dupla pretensão: a primeira está relacionada com “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126) e a segunda “possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (Ballestrin, 2013, p. 100).

A colonialidade do poder serviu de elo para outras interpretações, abrindo margens para novos olhares de criticidade à subalternização, ou seja, o entendimento foi estendido para outros campos de saberes além da peculiaridade do poder, sinônimo de domínio, de exploração e de conflitos (Ballestrin, 2013). Nesse âmbito, Mignolo (2010) diz que a colonialidade é uma teia de convencimentos e de crenças racionalizadas constituindo uma Matriz Colonial do Poder, ou seja, “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (Mignolo, 2010, p. 12).

**Tabela 3: Matriz colonial do poder apresentado por Mignolo (2010)**

<b>MATRIZ COLONIAL DO PODER</b>	
<b>Colonialidade do poder</b>	Controle da economia
	Controle da autoridade
	Controle da natureza e dos recursos naturais
	Controle do gênero e da sexualidade
	Controle da subjetividade e do conhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Mignolo (2010, p. 12).

Além da matriz colonial, a colonialidade do poder atuou como precursora da colonialidade do saber e do ser, desenvolvida por meio da racionalização da superioridade da ciência, da cultura, do conhecimento e da linguagem ocidental, combatendo e criticando as

demais formas de saberes que não foram constituídas pelos padrões das línguas europeias, fazendo com que o possuidor do poder de representar, pode ter também, o poder de definir e determinar a identidade dos demais povos, “outros” (Mignolo, 2004; Pertile, 2021).

A colonialidade do saber, de acordo com Porto-Gonçalves (2005), vai além do legado histórico de desigualdades e injustiças sociais que são profundas expressões do colonialismo e do imperialismo europeu, há uma herança epistemológica do eurocentrismo que impede a nossa habilidade para compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Para o autor,

o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, no quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

A dependência epistêmica acentuada pela colonialidade do saber se consolidou na América Latina firmando-se de tal maneira, que mesmo com o fim da colonização (independência das colônias) e constituição dos Estados nacionais, a persistência da lógica colonial impregnou-se nas estruturas sociais. Tal lógica, foi idealizada e construída para permanecer no imaginário dos colonizados para que pudesse, no decorrer do tempo, se naturalizar gradualmente com o mecanismo de colonização internalizada, fazendo com as culturas e saberes dos povos originários ou imigrantes escravos fossem naturalizados como inferiores (Quijano, 2000; Silva, Baltar; Lourenço, 2018).

Com a colonização do imaginário dos povos colonizados, estes só “conseguiram se ver a partir do olhar dos colonizadores, isto é, como naturalmente e biologicamente inferiores, condenados inelutavelmente ao fracasso” (Carvalho, 2021, p. 4), fortalecendo assim, sua permanência nas estruturas sociais e nas nações dominadas, a qual teve suas identidades subalternizadas a hegemonia eurocêntrica, caracterizando a definição do conhecimento (Quijano, 2005).

Ao longo de toda a modernidade foi se estabelecendo uma soberania em relação à forma como se pensava e se produzia conhecimento. Essa soberania era pautada em modelos epistemológicos hegemônicos dentro da ciência moderna, de forma a subalternizar as formas desviantes daquela institucionalizada, impedindo sua emergência ou cerceando seu desenvolvimento. (Silva; Baltar; Lourenço, 2018, p. 70).



Estes autores ressaltam a relevância em observar os mecanismos que resultaram em uma dominação no campo da produção do saber, sendo vital para que se compreenda na contemporaneidade a situação na qual as ciências sociais latino-americanas se encontram. Tendo como consequência desse legado histórico, político e cultural do colonialismo, ocasionou uma relação de dependência no âmbito da produção de saber dos povos originários, resultante de uma estrutura de exploração e dominação, que no campo do conhecimento se manifestou por meio da colonialidade do saber (Silva; Baltar; Lourenço, 2018).

O que resulta deste processo é o que chamamos de dependência acadêmica. Trata-se de uma relação que no campo das ideias implica na dominação de padrões de investigação, ensino e estudo. Essa dependência, apesar de não impedir a produção de conhecimento fora da perspectiva hegemônica, nega espaço para o seu reconhecimento e desenvolvimento (Silva; Baltar; Lourenço, 2018, p. 72)

Diante dessa dependência acadêmica, foi criado um legado eurocêntrico que deslegitimou o saber periférico em nome da manutenção de um conhecimento referencial, universal, considerado como uma geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2002; Silva; Baltar; Lourenço, 2018). O GM/C diagnosticou essa dependência epistêmica não se limitando à criticidade da com relação à modernidade ocidental, mas acentuou, “assim como outros movimentos teóricos, [...] Guerra da Ciência”. O movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do Sul” (Ballestrin, 2013, p. 104), na compreensão que seja possível que haja saberes além dos paradigmas universais, afinal “não se trata da substituição de um novo paradigma [...], mas do surgimento de “paradigmas outros”” (Ballestrin, 2013, p. 104). Por isso é preciso que haja compreensão que as nações, povos, etnias, culturas e o mundo em sua complexidade são um ambiente multicultural e diversificado, com suas particularidades e saberes. Nesse aspecto, os “paradigmas outros” sugestionado acentua como alternativa promovida pelos estudos decoloniais perante à modernidade histórica, a qual ditou a produção do saber científico, como um modelo singular epistemológico (Mignolo, 2002; Ballestrin, 2013; Silva, Baltar; Lourenço, 2018).

A colonialidade do ser, diagnosticado pelo G-M/C é um processo de domínio e controle dos povos e classes subjugadas, consideradas inferiores, sem cultura e sem inteligência comparada aos padrões europeus, em que pessoas superiores se impõem sobre outros seres inferiores (Pertile, 2021). Consoante com as ideias de Maldonado-Torres (2007), o autor expõe que a modernidade atuou de maneira eficaz, conquistando de forma permanente a ideia de raça – superior-inferior, civilizado-bárbaro, branco-negro – justificando a extensão da não ética da



colonização/colonialidade para os domínios e exploração da humanidade do outro, tirando quaisquer possibilidades de outro pensar, ou seja, o pensamento moderno em sua imposição universal, invalida quaisquer outros tipos de ideias e pensamento outros. Nesse aspecto “a colonialidade do ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (Maldonado-Torres, 2008, p. 96).

As características que Maldonado-Torres (2007/2019) destacam da coloniadade do ser são a desumanização e inviabilização dos povos originários. Para o autor, a “lógica global de desumanização [...] é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Maldonado-Torres (2019, p. 36), normalizando e naturalizando os padrões imperais a base da violência do ser, produzindo um humano em seu território em oposição ao não-ser-humano com táticas invasivas de transformação: com imposição do saber, de linguagens, de crenças, de símbolos, de culturas e de crenças alheias (Machado; Soares, 2021), negando e subtraindo a humanidade existente desses povos. Corroborando o que Maldonado-Torres (2007) percebeu: a colonialidade do ser se relaciona com a cor da pele, a raça e o saber com diferentes dimensões e expressões, ocasionado assim, ontologia colonial. Podemos também considerar que a colonialidade do ser

nessa luta, deve-se reconhecer a desumanização no seio da modernidade à luz dos padrões de comportamento e existência instituídos, bem como, da dominação cultural dos colonizadores para com os conquistados. Trata-se de uma ação entre o ordenamento e o assujeitamento e sujeição de culturas que se viram obrigadas a (des)instituírem de “si”, por meio de um processo de despossessão para o “outro”, como o movimento negro, indígena, campesino, ambientalista, LGBTQUIA+, dentro outros (Silva; Santana, 2022, p. 388).

As abordagens e críticas do GM/C às colonialidades do poder, do saber e do ser e das relações do Modernidade/Colonialidade contribuíram de forma promissora e significativa para a formação de uma epistemologia decolonial. De fato, podemos reconhecer que o trabalho coletivo, engajado e reflexivo serviu para descortinar cenários impostos pela modernidade eurocêntrica que outrora não havíamos percebidos. Desse modo, Ballestrin (2013) sublinha algumas contribuições promovidas pelo esse grupo com tentativas de marcar:

A narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; A importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; O reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças;

A verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; A perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento (Ballestrin, 2013, p. 110).

O GM/C surgiu para alavancar os saberes do Sul (América latina), compromissado em resgatar a autonomia epistemológica latina diante de uma hegemonia euro-americanizada imposta desde a era das colonizações, a colonialidade global. Nesse tento, esse coletivo de intelectuais propôs renovações de paradigmas do conhecimento que outrora permaneceram universais, violentamente impositivo, renovando para novas releituras, críticas e utopias sociais. O movimento epistêmico sul-americano transcendeu a ideia hegemônica europeia de ser referencial e universal, descortinado as atrocidades da campanha da colonização em desfavor dos povos nativos e imigrantes escravizados, com ações coercitivas de dominação, exploração e violência dos colonizados (Mignolo, 2004; Ballestrin, 2013).

O que o grupo de intelectual propôs, não foi a eliminação da modernidade ocidental ou norte-americana, muito menos uma substituição de um novo paradigma, mas uma espécie de guerra da ciência, com um movimento que repagina, redescobre e revaloriza as teorias das epistemologias do Sul no combate contra a colonialidade do poder, do saber e do ser (Ballestrin, 2013). Desse modo, assim como a modernidade é um projeto que não acabou, para o GM/C a colonização não cessou com a independência das colônias, por isso ainda é um problema desafiador que precisa continuar sendo combatido, (com novas resistências epistemológicas, teóricas, políticas, culturais e educacionais (Mignolo, 2004; Ballestrin, 2013; Maldonado-Torres, 2023).

Acreditamos, portanto, ser de grande relevância investigar os desdobramentos da colonialidade do saber a que estamos ainda hoje expostos, e dos quais muitos de nós não têm consciência, bem como utilizar essa abertura para impulsionar novas pesquisas e revisitações de trabalhos elaborados por pensadores latino-americanos/do cone sul do mundo, uma vez que a lógica da colonialidade tende a atribuir valores ideológicos aos lugares de pesquisa, reforçando estruturas desiguais de participação na construção de conhecimentos (Machado; Soares, 2021, p. 992).

Portanto, pensar nas aulas de literatura ancoradas na Decolonialidade enquanto um constructo epistemológico é valorizar o pensamento “outro” com respeito a diversidades de ideias e de saberes, ter posicionamento ético, ser responsabilmente social e sustentável, potencializando uma prática docente reflexiva para o desenvolvimento do ensino literário

crítico e libertador no enfrentamento de estruturas fixas que foram construídas com a colonialidade do poder, do ser e principalmente do saber.

## 2 Por um ensino decolonial nas aulas de literatura

A presença da literatura no meio social se faz relevante para difusão, como fator cultural, na construção e na transmissão de conhecimentos, desde as nações mais antigas até as sociedades do presente. Desta feita, na tentativa de conceituar a literatura, Aristóteles (384-322 AC) a sublinha como imitação ou até mesmo, uma representação da realidade por meio das palavras, pois “tal arte de imitar o mundo, proporciona ao leitor o desenvolvimento do senso estético a partir da experiência da leitura do imaginário do autor e amplia o seu repertório cultural” (Reis, 2022, p. 11). Desde então, é relevante a presença da literatura no construto cultural de uma nação, no conjunto imaginário, nos hábitos sociais e nas vivências dos indivíduos que convivem em sociedade. Trazendo para lado educacional, é notório que a literatura difundida como arte em sala de aula e na escola, pode proporcionar novos saberes por meio de leituras significativas, uma vez que os “estudos literários na educação básica se torna importante para o estudante, pois possibilita a formação de opinião e a reflexão sobre o mundo e a sociedade, assim como proporciona o gosto pela leitura e a consequente formação de leitores” (Reis, 2022, p. 11). Desse modo,

como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, **a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando** (Brasil, 2018, p.499, grifos nosso).

No entanto, o ensino educacional mudou na sociedade pós-moderna, ocasionando assim, uma demanda por funções de caráter utilitário nas instituições escolares. Nesse contexto, no que tange ao campo da literatura, também sofreu com essas transformações, que a colocou em evidências sobre a relevância do ensino literário para formação do/as alunos/as, da real permanência da disciplina no currículo e de suas finalidades na construção de saberes dos/as aprendizes na educação básica (Ramos; Martins, 2022). Essas transformações provocaram um certo descredenciamento e um apequenamento das obras literárias, sejam elas clássicas ou não no processo de ensino e aprendizagem de literatura. As autoras salientam que a disciplina de literatura perdeu seu valor, como o caso da França, “passou por uma perda de importância

progressiva que acarretou seu desaparecimento dos currículos escolares” (Perrone-Moisés, 2016 apud Ramos; Martins, 2022, p. 2).

No Brasil, o ensino de literatura nas escolas tem sido desafiador para ocorrer de forma mais assertiva, com propósitos não só em alcançar os objetivos do currículo escolar, mas especialmente para formar leitores/as e difundir o gosto pela leitura, uma vez que essa tipologia de leitura exigida, requer um comportamento leitor mais concatenado em dialogar com as coletividades plurais, ao invés de tribalizar cada vez mais (Galvão; Silva, 2017; Han, 2022). Diante dessa realidade, Reis (2022) admite que a disciplina e o ensino literário têm sofrido e ainda passa por momentos de crise, conforme advoga a seguir:

O ensino de literatura no Brasil tem passado por crises encadeadas por defasagens ou deficiência no processo educacional e na formação de professores dessa área, mas também pela desvalorização da leitura na sociedade ou pela supervalorização de um formalismo exagerado nos estudos literários. A falta de abordagem de novas linguagens, gêneros e portadores textuais no cotidiano escolar também contribuem para que o estudo da literatura seja relevado a segundo plano pelos estudantes jovens (Reis, 2022, p. 18-19).

De acordo com Galvão e Silva (2017), os autores destacam e corroboram que existe uma certa adversidade relacionada aos estudos e ensino de literatura no Brasil, ocasionando fraturas e deficiências no que se refere à composição curricular adotada pelas instituições educacionais. Desse modo, “há uma série de obstáculos que dificultam o seu tratamento por parte das escolas, que não conseguem garantir o hábito da leitura pelos alunos e nem fazer com os mesmos conheçam o acervo literário brasileiro” (Reis, 2022, p. 12). Diante desse fato, “esse contexto tem esvaziado de sentido as aulas de literatura, onde a finalidade desse ensino na escola é posta em questão, por alunos e professores” (Galvão; Silva, 2017, p. 211).

O dilema nacional do ensino literário no ambiente escolar, segundo Cechinel (2019), pode estar relacionado, além de outros fatores, embargos ligados à crise de institucional de ensino, como a formação de professores, formação continuada, excesso de formalismo na literatura, além do mecanismo ideológico e histórico que não considera as minorias sociais, como mulheres, indígenas, negros/as ou homossexuais, além da ausência de aptidão por leituras mais aprofundadas, longas, mas com inclinações para leituras mais superficiais e instantâneas, como em plataformas digitais, por exemplo. Em consonâncias com esse contexto de embargos, “[...] a crise do ensino de literatura, ou da própria literatura e dos estudos literários, é um fenômeno complexo, decorrente de múltiplos vetores que se atravessam e que não se revelam integralmente se analisados como casos isolados. (Cechinel, 2019, p. 3).

Na onda dessa adversidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394/96 passou por modificações de cunho político, promovendo a Reforma do Ensino médio de acordo com os objetivos da Medida Provisória nº 746/2016, publicada em 23 de setembro de 2016, que posteriormente foi aprovado pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Com essas mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018 (Brasil, 2018), a literatura não se configurou como componente curricular específico na BNCC, todavia o estudo literário foi integrado à Língua Portuguesa, como também as demais áreas do conhecimento. Desse modo, a disciplina literária ficou apenas como personagem oculto no departamento de linguagens e suas tecnologias, área que tem como componentes curriculares obrigatórios a Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Diante dessa situação, o ensino de literatura se inclinou para ações docentes em formato superficial e de forma fragmentado de ensino, pois como a

literatura não constitui um componente curricular e está entre os conteúdos que integram a ementa de Língua Portuguesa, de forma mais explícita na etapa final da educação básica, o ensino médio. Antes, no infantil, costuma compor as contações de história; e, no fundamental, muitas práticas a adotam como estratégia para estudos linguísticos, de gêneros textuais ou para a realização de interpretação de textos. Assim, é comum que, em vez de leitura, debates e estudos de obras literárias, sejam realizadas atividades a partir de **fragmentos literários: lê-se uma (parte da) poesia ou parágrafos de uma prosa para responder a perguntas de interpretação; lê-se um conto ou crônica para a identificação dos elementos que os constituem enquanto gênero textual** (Ramos; Martins, 2022, p. 2-3 grifo nosso).

Na BNCC (Brasil, 2018), a literatura mesmo sendo posta de lado e deixando de ser um componente curricular singular e de não se apresentar como disciplina, ela se mantém, ainda, como “conhecimento necessário e importante para a aquisição das competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica” (Reis, 2022, p.13). Apenas para esclarecimento e ilustração, a BNCC (Brasil, 2018) atua como documento que vem normatizar e respaldar os currículos escolares, como uma base norteadora do processo de ensino e aprendizagem junto as instituições escolares, a saber:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

Diante do contexto social e das reformas educacionais, Reis (2022) comenta que o documento norteador, BNCC (Brasil, 2018) mesmo com suas deficiências, ainda orienta o/a

educador/a a trazer para perto, ou melhor, para dentro da escola, obras, temáticas e práticas literárias mais atuais e que mais se assemelham para com o contexto dos/as alunos/as, considerando a que “cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos” (Brasil, 2018, p. 487) podem ser mais interessantes e significativos para os/as aprendizes. O ensino de literatura os/as educadores/as podem adotar abordagens decoloniais, práticas sociais e pedagógicas “que fazem parte do cotidiano das pessoas, sem deixar de lado a literatura tradicional [...] a “leitura do texto literário” deve ser o ponto de partida para o trabalho com a literatura na escola” (Reis, 2022, p. 16) na formação do/a leitor/a crítico/a, além de favorecer o despertar pelo gosto da leitura literária, de intensificar hábito de ler e o melhorar o “convívio com os estudantes” (Brasil, 2018, p.499). Nesse pensar, Ferreira (2021), sublinha que:

**[...] a literatura torna-se imprescindível na vida do ser humano, e, por isso, precisa manter o seu lugar no currículo escolar**, pois assim, como, qualquer outra arte, torna o mundo mais compreensível. Nesse sentido, a desconexão do texto literário com o momento presente traz o sentido da literatura ausente no ensino, ao dificultar o gosto do aluno pela leitura e, ainda, a compreensão das obras literárias (Ferreira, 2021, p. 8, grifo nosso).

Para isso, é relevante a inclusão da literatura, além do currículo, no cotidiano escolar, pois o ensino literário “merece defesa não só pelo prestígio histórico e cultural que detém, mas também pela função que, enquanto leitura, desempenha na construção da subjetividade e da alteridade” (Ramos; Martins, 2022, p. 3). Pois, na verdade, “com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (Jouve, 2013, p. 53).

Destarte, mesmo com toda essa crise que o ensino literário tem sofrido, a escola e professores/as precisam ser resilientes quanto ao exercício em dedicar que o ensino literário esteja sempre em evidência, fazendo com que a literatura possa resgatar e promover “o gosto pela leitura dos adolescentes e jovens do ensino médio, amplie o seu repertório cultural e os coloque em contato com a tradição literária e os clássicos da língua portuguesa” (Reis, 2022, p. 18). Assim, esclarecemos que mesmo a literatura não sendo ou não estando como componente curricular ou como disciplina, sugestionamos a inclusão no currículo escolar, na práxis docente e nas práticas pedagógicas, para que aja, de certa forma, o engajamento institucional em promover o ensino e à aprendizagem aos estudantes, práticas decoloniais e engajamento literário no meio escolar. Diante desse fato, compreendemos que a arte literária pode ser a essência para (trans)formação de alunos/as em leitores/as, com plena capacidade de uma

formação crítica, emancipadora e que sejam capazes de fazer suas próprias escolhas, selecionando quaisquer textos que desejarem ler, de acordo com suas vontades, necessidades e realidades.

Sabemos que para os/as estudantes, a leitura literária os/as oportunizam para uma formação de leitores/as com mais repertórios de saberes, de atuarem como agentes sociais e com capacidades críticas diante de suas realidades. Nesse sentido, o ensino da literatura com base na abordagem decolonial em formar leitores/as críticos/as no ambiente escolar pode ser “importante, não só (re) colocá-lo [o texto literário] como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (Brasil, 2018, p. 499), ou seja, temáticas e textos que aproximem dos reais contextos dos estudantes, com possibilidades de clareamento das interpretações e criticidade daquilo que se ler. Nesse viés, são necessários percursos que podem ser observados pela escola e pelos docentes para uma “condução de atividades que contemplem a cultura digital e a tradição literária” (Reis, 2022, p. 19).

[...] constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. [...] É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênuo por outra mais crítica de interligir o mundo (Freire, 1996, p. 63).

O ensino literário pode constituir as práticas sociais da escrita e da leitura que implicam a capacidade, os conhecimentos e os processos de interação, além das relações de poder relativas ao uso da escrita e da leitura em contextos/realidades e meios determinados. Portanto o ensino de literatura que não se limita apenas à decodificação de códigos, símbolos ou de signos linguísticos, todavia está interligado com práticas sociais do uso da leitura e escrita, na aplicabilidade das habilidades e competências cognitivas em níveis diferentes, de acordo com o contexto social que o indivíduo se encontra na sociedade ultrapassando as fronteiras escolares.

**As raízes pedagógicas** de ensino enciclopédico, pautado na memorização e na repetição de fórmulas prontas, pouco criativo e pouco problematizador, persistem e, até hoje, **estão presentes no imaginário de boa parte da população**, como sendo a própria prática educativa, no pressuposto de sua neutralidade. Apesar dos esforços da Companhia de Jesus para catequizar os índios e os pobres, sua educação foi focada na formação das elites dirigentes; este caráter elitista é outra forte raiz da educação pública brasileira. (Franco, 2022, p 4, grifo nosso).

No caminhar do ensino literário para (trans)formação de leitores/as ingênuos/as em leitores/as críticos/as (Freire, 1996), propomos como alternativa pedagógica por um ensino decolonial de literatura como alternativa diante dos preceitos baseados na colonialidade do



poder (estrutura, cultura e sujeito), do ser (tempo, espaço e subjetividade) e do saber (sujeito, objeto e método). Desse modo, a adoção de práticas de educativas caracterizadas pela luta e resistência, pode oportunizar ao educando e até o mesmo o/a educador/a, a desconstruir padrões que reiteram ideias coloniais/capitalistas/eurocêtricas que ainda estão presentes nos ambientes escolares (Maldonado-Torres, 2019).

De acordo com Silva Júnior *et al.* (2022), os três conceitos sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber podem ser fundamentais para repensar como o sistema neoliberal vigente pode pautar valores e ideias eurocêtricas nas dinâmicas da sociedade e do sujeito, em que o ensino de literatura atua mais com a valorização de obras, autores e histórias de cunho não nacionais, de origens nortistas e/ou europeias. Nesse sentido, a educação que está sendo conduzida pela colonialidade do saber, em que a subjetividade do alunado é cerceada e silenciada, ou seja, contato com outras formas de saber/ser são descartadas pelos processos modernos/coloniais como o saber local, vivências pessoais, experiências sociais e autores regionais. O autor ainda ressalta que a “perspectiva decolonial não propõe descartar o conhecimento ocidental, mas é necessário abrir espaço para outras formas de compreender e enxergar outras histórias que se inscrevem no mundo” (Silva Júnior *et al.*, 2022, p. 312).

A pedagogia decolonial propõe a construção do conhecimento ancorado na realidade e especialmente na necessidade dos/as agentes para que sejam seres mudanças de pensamento e de posicionamento crítico diante daquilo que se ler. Com uma abordagem crítica o/a educador de literatura pode incluir temas históricos, culturais e identitários como fatores indispensáveis para um processo de ensino que peleja por uma perspectiva decolonial na educação literária escolar na construção saber e no estímulo do conhecimento “outro” (Silva Júnior *et al.*, 2022). No entanto, é necessário que esse método seja capaz que considerar a existência da diversidade cultural nos sujeitos, esclarecendo que o saber americanizado e europeu não são referências ou únicas fontes do saber, mas que existem outros conhecimentos que precisam ser socializados e interpretados, pois a perspectiva de educação decolonial “requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas” (Oliveira, 2018, p. 102),

O/a professor/a de literatura, pode atuar com curiosidade na busca de significações para o que faz e proporcionar novos sentidos para o que fazer do seu/sua aprendiz. Só assim, deixará de ser lecionador/a para ser um/a organizador/a de conhecimento e da aprendizagem (Gadotti, 2007). Nesse sentido, uma perspectiva decolonial no ensino literário, embora seja um tema

ainda não muito debatido, merece ser lembrado e problematizado com temáticas decoloniais pelos educadores no ensino e aprendizagem em sala de aula. Perante a relevância que as aulas de literatura representam na formação do/a cidadão/ã, é preciso que o/a educador/a pesquise novas formas e estratégias em prol de uma decolonização da escolarização, com a disponibilização e apresentação aos aprendizes obras literárias que problematizam temáticas contemporâneas e sociais, como o racismo (estrutural, cultural ou velado), o preconceito e a discriminação de quaisquer tipos (religioso, de gênero ou classe social). Em vista disso, a literatura pode romper barreiras de uma simples disciplina que objetiva e se dedica ao ensinamento da leitura e da escrita, possibilitando o desenvolvimento dos/as estudantes para se tornem exploradores/as do conhecimento, que questionem as desigualdades e injustiças sociais e se mobilizem para mudar a realidade em que vivem a partir de outras formas de ler, conhecer e enxergar ao mundo (Silva Júnior *et al.*, 2022). Corroborando com Walsh (2009), é necessário

[...] colocar em cena uma perspectiva crítica de interculturalidade, que se encontra vinculada a uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que levam à decolonialidade (Walsh, 2009, p. 1)

A pedagogia decolonial ultrapassa as fronteiras “da colonialidade do saber, do poder e do ser, ela está envolvida em uma estrutura educacional que promove a inserção do conhecimento de forma que promova a justiça social” (Silva Júnior *et al.*, 2022, p. 318). Afinal, a atividade literária pode ser sim, uma prática social, em que quaisquer tentativas de estudá-la descontextualizada ou isolada, distante dos fatores e condições locais do/a aprendiz, simula-se apenas um objeto ilusório, não real. Nesse contexto, o ensino que será conduzido pelos/as professores/as para uma prática emancipatória, decolonial e democrática, considerando variedades de formas e de saberes dos/as estudantes. Doravante, essa promoção que o ensino de literatura pode promover, faz com que o interesse do/a aluno/a se fortaleça pelo aprendizado de sua formação como leitores/as críticos/as, fortalecendo assim a compreensão de mundo, a reflexão e a consciência dos agravantes sociais presente como a discriminação, o racismo, a pobreza, a falta de assistencialismo ou a vulnerabilidade social. Afinal, o “conhecimento é o pilar de sujeitos capazes de ressignificar as práticas sociais eurocêntricas que insistem em ocupar um lugar universal na concepção do que se entende sobre os mundos” (Silva Júnior *et al.*, 2022, p. 316).

Precisamos estar cientes que a ideia de “modernidade (ciência, democracia, civilização, liberdade, capitalismo, etc.)” (Mignolo, 2004, p. 704) e de sua relação com a “colonialidade (mito, folclore, despotismo, ignorância, pré-capitalismo, subdesenvolvimento, etc.)” (Mignolo, 2004, p. 704) foi idealizada de tal maneira que possibilitou e moldou as “culturas do saber para as próximas décadas” (Mignolo, 2004, p. 704). Nesse sentido, o processo daquilo que o mundo conheceu como moderno/colonial, proporcionou a exclusão dos “outros”, dos outros saberes, das outras culturas, das outras linguagens e dos outros seres (Giddens, 1991), diante de uma formação “da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias” (Mignolo, 2004, p. 704). Portanto, compreendemos que mesmo com a herança deixada pelo colonialismo, como educadores/as de literatura, precisamos resistir e combater os embargos políticos para preceder novas formas de ensinar, com práticas educativas voltadas para a aplicabilidade de uma pedagogia de resistência, libertadora e decolonial.

Assim, o instrumento político e libertador do/a educador/a é a educação, o qual pode levar para sala de aula temáticas decolonias com base em questões sociais que estão presentes na sociedade, como desigualdades e (in)justiça social, colocando em “xeque ideologias pautadas no monolinguismo, no racismo, na xenofobia, na homofobia e em qualquer outra forma de discriminação” (Silva Júnior *et al.*, 2022, p. 313). Desse modo, corroboramos com Fabricio (2006), quando diz que o ato decolonial sempre vai ser um ato constante, ou seja, contínuo de (des)aprendizado na busca do saber outro. Nesse sentido, Silva Júnior (*et al.*, 2022) esclarece que o ensino, especialmente o de literatura, precisa colocar em xeque ideologias pautadas no racismo, na xenofobia monolinguismo ou em quaisquer outras formas de discriminação e exclusão social por meio de novas ações de fazer o ensino, dando lugar a outras fontes do saber, como exemplo, os saberes do Sul. Um olhar para outras maneiras de compreensão enquanto sujeito silenciados e perceber que a colonialidade do poder, do ser e do saber está banalizando a existência e os conhecimentos outros. Todavia, o uso da literatura como ferramenta decolonial aplicada, dará vozes para combater as rupturas da colonialidade em prol da formação de leitores com pensamento crítico e libertador para desconstruir e descortinar discursos homogêneos e discriminatórios impostos pela modernidade e pelo neoliberalismo eurocêntrico.

### **Considerações finais**

Neste escrito, vimos que GM/C proporcionou de forma crítica uma epistemologia de cunho decolonial no combate ao colonialismo que ainda inexistia na contemporaneidade: a colonialidade do poder, do ser do e saber. Em suma, o coletivo atuou em três frentes: o primeiro, está relacionado com “um estado permanente de crítica à ciência ocidental eurocêntrica e aos seus danos provocados na América Latina (e no mundo)” (Silva, 2021, p. 297). O segundo, buscou “evidenciar o próprio arcabouço de conhecimentos latino-americanos. Desencobrir o que foi encoberto durante mais de cinco séculos de violência contra os povos originários deste continente e suas formas próprias de estar no mundo e transformá-lo” (Silva, 2021, p. 297-298). E o terceiro, “(re)contextualizar as narrativas e as metanarrativas, para fazer emergir a história e os discursos que foram e têm sido negados e escondidos pelo (neo)colonizador” (Silva, 2021, p. 298).

Compreendemos que a prática decolonizadora sugestionada nesta pesquisa, ainda é um desafio no meio educacional e social, uma abordagem de resistência epistemológica. Todavia, é preciso que aja ações educativas de ensino que promovam esperança e mudanças para vencer os embargos institucionais, políticos, econômicos, culturais e sociais, como a desigualdade, a discriminação de quaisquer gêneros, o racismo, a pobreza e a deseducação escolar. Diante desse cenário, que a práxis, presente e conduzida pelos/as educadores/as não só de literatura, mas das demais áreas, seja ancorada em teorias decolonialistas para ir além das perceptivas eurocêntricas e alcançar a liberdade do pensar, do saber e do ser, para (re)construção de novos conhecimentos, comprometidos/as com práticas emancipadoras, atreladas a uma pedagogia decolonial, emancipadora e transformacional. Portanto, novos olhares sobre a forma de ensinar em formar alunos em leitores literários críticos, capazes de interpretar o que ler e de poder de escolher qual obra for mais significativa para seu aprendizado, sendo estimulados por meio de métodos pedagógicos decoloniais não se resumem apenas em educar por educar, mas de promover a transformação dos aprendizes tanto no seio escolar como na sociedade.

Portanto, é necessário que o ensino literário seja operacionalizado em ações de criticidade, que a adoção de práticas decolônias possam promover a esperança para vencer as desigualdades sociais herdadas pelo colonialismo e que a leitura literária possa estar presente para compreender as realidades presentes, por meio da experiência social, do convívio com o outro e com o mundo. Como educadores/as, precisamos estar atentos ao papel educacional emancipador para combater aos mecanismos contemporâneos coloniais presentes no meio social que insistem em moldar a forma e o tipo de vida que o ser humano possa ter, ser ou estar, fraturando possibilidades de escolhas das pessoas em poder escolher o estilo de vivência que

desejarem. No ensino de literatura, é essencial desenvolver uma reflexão sobre a disciplina com bases decoloniais e epistêmicas a partir da perspectiva “outra” abordada pelo GM/C, para começarmos um processo de transformação do jeito de ensinar e até mesmo na (re)construção de novos currículos em prol da formação do leitor literário por meio de uma teoria epistemológica ‘outra’, na qual nos proporcionará suporte para reconstruir, repensar e reaprender através de uma pedagogia decolonial.

### Contribuições dos autores

Lucas Lopes Pinto teve a ideia nuclear do artigo com apresentação e formulação da hipótese da pesquisa. Já a Sara José Soares projetou a metodologia e realizou pesquisas mais direcionadas com a temática e escreveu o primeiro rascunho do artigo. Por fim, o Adimilson Renato da Silva revisou o artigo, fez ajustes e deu sugestões para melhorar a clareza do texto.

### Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jyv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. *Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF,

2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.html). Acesso em: 01 set. 2024

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: ensino médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

Acesso em: 27 ago. 2024.

CARVALHO, Rayann Kettuly Massahud. Colonialidade, democracia e o risco permanente de ruptura: uma reflexão a partir da obra de A. Quijano. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 1-26, jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2525-8036.2021.26617>. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revce/issue/view/1291>. Acesso em: 22 maio 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 2005.

Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, Criciúma, n. 24, p. 1-14, mar., 2019.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240035>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3qRT4dPv5Mrkf7wp3vyNggr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2024.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, Jan/dez, 2003.

Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 12 jan 2025.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FERREIRA, Juliana Cristina. O ensino de literatura no brasil: uma abordagem no currículo do ensino médio. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, n. 26, p. 01-11, mar., 2021. DOI:

<https://doi.org/10.5007/2175-7917.2021.e73322>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/73322>. Acesso em: 23 ago. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 48, p. 1-14, mar., 2022. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240473%20>. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/ep/article/view/195964>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, André Luis Machado. SILVA, António Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 209-228, jul/dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v33n2>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630/21192>. Acesso em: 10 set. 2024.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.



GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: Castro-Gómez, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 64-65.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 115-147, jul. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271149916\\_Para\\_descolonizar\\_os\\_estudos\\_de\\_economia\\_politica\\_e\\_os\\_estudos\\_pos-coloniais\\_Transmodernidade\\_pensamento\\_de\\_frontera\\_e\\_colonialidade\\_global](https://www.researchgate.net/publication/271149916_Para_descolonizar_os_estudos_de_economia_politica_e_os_estudos_pos-coloniais_Transmodernidade_pensamento_de_frontera_e_colonialidade_global). Acesso em 30 jan. 2025.

HAN, Byung-Chul. Infocracia: *Digitalização e a crise da democracia*. Petrópolis: Vozes, 2022.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32, jan/abr., 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p24a32>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329964625\\_Insurgencia\\_e\\_resistencia\\_no\\_pensamento\\_freiriano\\_propostas\\_para\\_uma\\_pedagogia\\_decolonial\\_e\\_uma\\_educacao\\_emancipatoria](https://www.researchgate.net/publication/329964625_Insurgencia_e_resistencia_no_pensamento_freiriano_propostas_para_uma_pedagogia_decolonial_e_uma_educacao_emancipatoria). Acesso em: 28 fev. 2025.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 981-1005, fev., 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARAIS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul/set, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.20435/inter.v21i3.2300>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwkfkvRN5vqb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [S. l.], n. 80, p. 71-114. 2008. Disponível em: [https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2021/05/Maldonado\\_Torres\\_Topologia\\_rccs-695.pdf](https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2021/05/Maldonado_Torres_Topologia_rccs-695.pdf). Acesso em: 15 mar. 2025.



MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Nelson. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-54.

MIGNOLO, Walter. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, [S. l.], v. 101, nº 1, p. 57-95., jan., 2002. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/south-atlantic-quarterly/article-abstract/101/1/57/3090/The-Geopolitics-of-Knowledge-and-the-Colonial?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-707.

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: MALDONADO TORRES, Nelson; SCHIWY, Freya. (Orgs.). *(Des) colonialidad del ser y del saber: videos indígenas y los limites coloniales de la izquierda en Bolivia*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p. 11-22.

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

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12- 32, maio, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 15 jan. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Selo. Novo, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2025.

PERTILE, Kimberly Victória. Colonialidade do ser e saber: geopolítica do conhecimento e análise do sistema ONU. *Revista Perspectiva: reflexões sobre a temática internacional*, Santa Maria, v. 13, n. 25, p. 306-328, jan., 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaPerspectiva/article/view/104862>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma. Buenos Aires, Argentina. Set., 2005, p 3-5.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú. Indígena (Lima) Vol. 13, n. 29, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, [S. l.], Ano 17. n. 37, 2002. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237\\_02.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF). Acesso em: 02 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005, p. 117-142.

RAMOS, Penha Élide Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. Letramento e autoria: uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 1-20, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-46342022482241466por>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/199895>. Acesso em: 18 ago. 2024.

REIS, Andréa Silva Adão. O lugar da literatura na BNCC e no novo ensino médio. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-18, mai., 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7905449>. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-lugar-da-literatura-na-bncc-e-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 26 set. 2024

RUSSELL, Eduardo Silva; SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. Práticas decoloniais no ensino de Língua e Literaturas: uma pesquisa com professores (as). *Revista de Educação*, Campinas, v. 29, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e10495>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/10495/11786>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 68-87, mar., 2018. DOI: <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv12n1.2018.29489>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SILVA, Paulo Robério Ferreira. O pensamento liminar e a epistemologia da subalternidade: vinculação entre decolonialidade e colonialidade/modernidade. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 39, p. 295-307, mar., 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/index>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SILVA JÚNIOR, Sílvio Nunes da; SANTIAGO, Lucas Felipe de Oliveira; LINS, Nadja Eudocia dos Santos; SILVA, Jose Venicius Ramos da. Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade. *Revista Desenredo*, [S. l.], v. 18, n. 2, jul., 2022. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13671>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/368324301\\_Decolonialidade\\_e\\_ensino\\_de\\_lingua\\_portuguesa\\_um\\_desafio\\_para\\_a\\_educacao\\_escolar\\_na\\_contemporaneidade](https://www.researchgate.net/publication/368324301_Decolonialidade_e_ensino_de_lingua_portuguesa_um_desafio_para_a_educacao_escolar_na_contemporaneidade). Acesso em: 11 nov. de 2024.

SILVA, Ronaldo; SANTANA, Janaina de Jesus Lopes. Aportes sobre o racismo colonial imperial: (des)normatização da mulher negra. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 9, n. 3, p. 380-393, out., 2022. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2022v9n3p380-393>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/10610>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SOUZA, Daniela Fernanda Roseno de; BEZERRA, Thátilla Ruanna Dias; FERNANDES, Jéssica Soares Dantas; RIBEIRO, Bruno Krakauer; ARAÚJO, Márcia Maria de Melo.

Letramento literário, teoria e prática: estudo e reflexões. v. 2 (2021). *Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras*. 08 a 12 de novembro de 2021. p. 1-11. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sielli/issue/view/392>. Acesso em: 28 dez. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2009. p. 12-4.

*Recebido em 01 de julho de 2025*

*Aceito em 18 de dezembro de 2025*