

TECENDO NOVAS NARRATIVAS: O PENSAMENTO DECOLONIAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LITERATURA

Resumo: Este trabalho visa conceituar o pensamento decolonial e suas diretrizes para a reconstrução de uma sociedade justa, sustentável e inclusiva, fundamentada na escuta e na criação de novas narrativas. A pesquisa adota a perspectiva decolonial como método, recuperando diferentes abordagens textuais que fortalecem sua importância no ensino, buscando promover uma educação mais plural e transformadora. A metodologia envolve análise bibliográfica abrangente para identificar princípios essenciais e seu impacto na prática educacional. Os resultados esperados são uma compreensão mais profunda da perspectiva decolonial e seu potencial para promover uma educação crítica e engajadora, valorizando a diversidade cultural e epistemológica.

Palavras-chave: Decolonialidade. Ensino. Literaturas. Pós-modernidade. Educação.

Abstract: This work aims to conceptualize decolonial thought and its guidelines for the reconstruction of a just, sustainable, and inclusive society, grounded in listening and the creation of new narratives. The research adopts the decolonial perspective as a method, recovering different textual approaches that reinforce its significance in education, seeking to promote a more plural and transformative education. The methodology involves comprehensive bibliographical analysis to identify essential principles and their impact on educational practice. The expected outcomes include a deeper understanding of the decolonial perspective and its potential to promote critical and engaging education, while valuing cultural and epistemological diversity.

Keywords: Decoloniality. Teaching. Literatures. Postmodernity. Education.

Eduardo Silva Russell¹

¹ Doutor em Educação pela PUC-Rio. Contato: edu.r@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, optei por uma abordagem em primeira pessoa, pois acredito que uma leitura decolonial e pessoal é essencial para compreender e transmitir a complexidade do pensamento decolonial e sua relação com o ensino de literatura. Ao longo da minha trajetória acadêmica e pessoal, venho me deparando com ideias que questionam as narrativas eurocêntricas e coloniais que moldaram nossa compreensão do mundo. A

decolonialidade surge como um caminho para desconstruir essas estruturas e promover uma abordagem mais inclusiva e sensível às diversas vozes e culturas presentes nas literaturas.

Pude me aprofundar nas obras de importantes autores da decolonialidade, como Aníbal Quijano e Walter Dignolo. Suas análises críticas sobre o colonialismo e as hierarquias de conhecimento foram/são fundamentais para compreender a urgência de decolonizar o pensamento e a educação. Além disso, apoiiei-me nas reflexões de autores do campo das

Literaturas, como Antonio Candido (2011), de modo a pensar sobre a valorização das culturas populares e das vozes marginalizadas na construção de uma identidade nacional.

Minha metodologia consiste em uma leitura atenta e crítica das obras selecionadas, ligando as evidências encontradas com proposições para o campo da literatura. Acredito que minha posição subjetiva é uma força nesta pesquisa, pois permite trazer à tona as interseções entre o pensamento decolonial e o ensino de literatura, à luz de minha própria experiência de pesquisa e formação acadêmica. Nesse sentido, busco dar voz às narrativas e perspectivas que foram historicamente silenciadas ou subestimadas.

Espero que este estudo decolonial possa contribuir para o debate sobre a importância de uma educação que promova a diversidade cultural e epistemológica. Ao propor uma leitura decolonial para o ensino de literatura, poderemos reconhecer e valorizar a pluralidade de vozes e culturas que enriquecem nossa sociedade, bem como abrir espaço para uma reflexão crítica sobre as estruturas coloniais ainda presentes em nossa educação e em nossas formas de conhecimento.

O PENSAMENTO DECOLONIAL

Os estudos dirigidos pelo sociólogo Aníbal Quijano (2005) abriram caminhos para repensar as causas e as consequências dos processos históricos que envolveram os diversos países da América Latina no que se denominou *colonização*. A língua em que escrevo é um dos muitos sintomas, já que carrega consigo a nomenclatura de um lugar que não faz parte dos limites geográficos do meu continente. Com um olhar para a emergência do capitalismo no século XX, o autor peruano revisitou as teorias que construíram a soberania europeia frente ao mundo, atrelando, de modo revolucionário, a construção da modernidade com os regimes predatórios e racistas - iniciados no século XVI - dos povos latinos, em especial, por parte do velho continente.

Sabe-se que a terminologia *modernidade*, muito embora faça menção a uma faixa de tempo, nos registros da sociologia, corresponde ao momento de expansão do capitalismo, de superação dos princípios religiosos e de legitimação do poder europeu, cujas bases podem ser encontradas no conceito da *Razão*, aquele levantado, particularmente, no que se conhece como Século das Luzes, o XVIII. Em linhas gerais, foi justamente a creditação ao pensamento racional e ao método cartesiano que propiciaram, a partir das Revoluções Industriais, a era Moderna. Em

Modernidade e Ambivalência, Zygmunt Bauman explica que

Kant, Descartes e Locke (como Francis Bacon antes deles) foram todos movidos pelo sonho de uma humanidade magistral (quer dizer, *coletivamente* livre de restrições) — única condição na qual, acreditavam, a dignidade humana pode ser respeitada e preservada. A soberania da pessoa humana era a preocupação declarada e subjetivamente autêntica desses filósofos; foi em nome dessa soberania que eles quiseram elevar a Razão ao cargo de suprema legisladora. E, no entanto, havia certa *Wahlverwandschaft* — afinidade eletiva — entre a estratégia da razão legislativa e a prática do poder estatal empenhado em impor a ordem desejada sobre a realidade rebelde. Independente dos propósitos conscientes dos pensadores, a razão legislativa da filosofia moderna e da moderna mentalidade científica em geral repercutia as tarefas práticas postuladas pelo Estado moderno. As duas atividades chamavam uma à outra, reforçavam-se mutuamente, fortaleciam a credibilidade e confiança uma da outra. (Bauman, 1999, p. 35)

É no século XX que os ecos do poder europeu foram acentuados pela explosão do capitalismo, que, evidentemente, decorreu em função das investidas aniquiladoras de colonização iniciadas anteriormente. Darcy Ribeiro (1968), antropólogo brasileiro, em *As Américas e a civilização*, anota que a condição de colonizados impôs a privação das próprias riquezas das suas terras, e também dos bens oriundos dos seus trabalhos, porque, em síntese,

a eles foram inculcadas a ideia - a que assumiram (e assumem?) - de uma absoluta inferioridade, de uma pequenez, devido à cor de suas peles e aos hábitos. Ribeiro (1968, p. 63) demonstra que mesmo as civilizações não europeias mais inteligentes "acostumaram-se a enxergar-se e a suas comunidades como uma infra humanidade, cujo destino era ocupar uma posição subalterna pelo simples fato de que a sua era inferior à população europeia." Os efeitos disso geraram diferentes experiências ao redor do globo, com diferentes narrativas sobre a posição que determinados países e culturas ocupavam dentro das engrenagens do mercado: umas poucas de sucesso, muitas outras de fracasso.

Com um olhar apurado para o binarismo que se estabeleceu entre europeu e não - europeu que Aníbal Quijano sugeriu novos enredos para contar a trajetória latina, apresentando, por meio do conceito de "colonialidade do poder" uma crítica emancipatória aos países de cá. O autor desenvolve a ideia de que os latinos não fomos apenas colonizados em um momento específico, datado, mas que ainda sofremos com os impactos de uma mentalidade que pavimentou as relações sociais que concebemos atualmente, mediada, principalmente, pelas relações materiais e imateriais do regime econômico em curso, que pré-dispõe

A classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos *brancos*. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das *raças inferiores* pelo mesmo trabalho dos *brancos*, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. (Quijano, 2005, p. 120)

Nesse sentido, a modernidade, nos termos que a temos, é a consequência de alguma racionalidade primitiva, narcisista, masculina, branca e, sobretudo, europeia. O mundo, em uma lógica maniqueísta, hierárquica, subdividindo-se, em um processo pouco sustentável, reforça posições hegemônicas e inferiores, imperiosas e subordinadas em um processo que não é escancarado apenas pelos percursos do mercado, mas também em nível de organização social, político e cultural. Assim, os que não partilham dessa tal razão vencedora e estruturante do discurso em vigor, isto é, todas as muitas outras formas de viver que foram, sistematicamente, apagadas acabam por,

invariavelmente, precisar lutar por suas existências, por suas pluralidades.

O filósofo argentino Enrique Dussel (1994), um dos maiores expoentes da filosofia da libertação e do pensamento latinoamericano publica, em 1994, um livro intitulado “1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad”. No texto mencionado, debruçando-se sobre o nascimento da modernidade, o autor, *a grosso modo*, retorna à data em que a América passou a ser conhecida pelos europeus, 1492, após as expedições de Cristóvão Colombo, para explorar os efeitos dos atos e discursos proferidos desde esse período. Dussel, por um novo ângulo, situa a primeira experiência de colonização como ponto de partida da modernidade, a qual foi estruturada, principalmente, por meio dos constantes investimentos no apagamento dos povos nativos - ou “encobrimento”, como nomeia o argentino.

Os aventureiros do mar impuseram às civilizações em que aportavam narrativas únicas, por meio de atos de extrema violência, em todos os níveis - física, psicológica - com fins na legitimação de um modo de vida tido como modelo, a ser espelhado: o europeu.

El “yo colonizo” al Otro, a la mujer, al varón vencido, en una erótica alienante, en una económica capitalista mercantil, sigue el rumbo del “yo conquisto” hacia el “ego cogito” moderno. La “civilización”, la “modernización” inicia su curso ambiguo: racionalidad contra las

explicaciones míticas "primitivas", pero mito al final que encubre la violencia sacrificadora del Otro. La expresión de Descartes del ego cogito, en 1636 será el resultado ontológico del proceso que estamos describiendo: el ego, origen absoluto de un discurso solipsista. (Dussel, 1994, p. 53)

As sociedades americanas, em particular, foram, documentadamente, submetidas a um molde de organização deveras complexo, negando as particularidades de suas civilizações originais, como é o caso do Brasil frente à diversidade de grupos étnicos, para seguir, nas novas repúblicas, por exemplo, arquétipos políticos das instituições do além-mar. É óbvio que a impossibilidade de ajustar as demandas culturais e sociais às características das instituições de lá condenou o meu continente ao posto de subordinado, aquele que está sempre por se desenvolver, em uma cíclica dívida, por maior e mais poderoso economicamente que o seja, já que, dadas as circunstâncias, será sempre inviável qualquer tipo de esforço por alguma simetria com a Europa.

Na década de noventa, após uma série de reflexões divulgadas nos espaços acadêmicos (muitas, aliás, já se desdobravam anos antes por nomes fundamentais para recontar a história do Brasil e dos países vizinhos, cujas ideias inspiraram muitos perfis que serão aqui apresentados), que o Grupo Modernidade - Colonialidade estrutura as suas

arestas, embasadas pelas heranças críticas de linhas de pensamentos já estruturadas no século XX.

Cabe aqui dizer que, como lembra Walter Mignolo (2010), em *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, a investigação latina parte de uma distinção muito importante em relação aos estudos pós-modernos e pós-coloniais, focando na georreferenciação do saber. O autor mostra que os nomes que deram corpo a esses estudos, ao primeiro, Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Lacan, e, ao segundo, Edward Said, Gayatri Spivak y Hommi Bhabba agiram e lecionaram na Europa e nos Estados Unidos, o que impediu o rompimento com o imperialismo cultural. Por isso a diferenciação, pois a decolonialidade:

es un proyecto de *desprendimiento* epistémico en la esfera de lo social (también en el ámbito académico, por cierto, que es una dimensión de lo social), mientras que la crítica post-colonial y la teoría crítica son proyectos de transformación que operan y operaron básicamente en la academia Europea y Estadounidense. De la academia desde la academia. (Mignolo, 2010, p. 17)

Reverberar os movimentos de resistência que eclodiram em outros espaços, como o liderado por Mahatma Ghandi, na Índia; Franz Fanon e Aimé Cesaire, no Caribe;

Rigoberta Menchú, na América, por exemplo, é um movimento para a ruptura com o pensamento colonial, uma vez que legitima "los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas" (Mignolo, 17, p. 2010) e denuncia a "pretendida universalidad de una etnicidad en particular (biopolítica) localizada en una región específica del planeta (geopolítica), esto es, Europa, donde el desarrollo del capitalismo ha sido consecuencia del colonialismo." (Mignolo, 17, p. 2010).

Por esse motivo também a adoção do termo "decolonial" no lugar de "descolonial", indicação feita pelo professor argentino, justamente, para indicar, como diz Larissa Rosevics, a diferenciação dos propósitos "do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos." (Rosevics, 2017, p. 191)

Agora, recorro ao artigo de Luciana Ballestrin (2014), "América Latina e o giro decolonial"¹. Nele, organizam-se os perfis dos membros do grupo de investigação, o qual foi, inicialmente, composto pelos argentinos Enrique Dussel, Walter Mignolo, Zulma

Palermo; pelos porto-riquenhos Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel; pelos estadunidenses Immanuel Wallerstein, Catherine Walsh; pelos colombianos Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar; pelos venezuelanos Fernando Coronil, Edgardo Lander; pelo peruano Aníbal Quijano e pelo português Boaventura Santos. Em um constante espaço de diálogos e estudos, esses pensadores buscam um espaço novo para fixar terreno, fitando as paredes rígidas do etnocentrismo para encontrar, nas rachaduras, como propõe, poeticamente, Catherine Walsh², meios de reconstruir subjetividades, revisitar os muitos outros pensamentos amuralhados na América Latina.

Ainda que a colonização e descolonização sejam datados, a proposta por uma vida decolonial é estendida no tempo, conectado, aos poucos, as muitas vozes que denunciam os tantos atos e ideias que ora foram brutal e naturalmente introjetadas às nossas performances cidadãs. É questionando a subjetividade, isto é, o mundo interno dos indivíduos e os valores que foram construídos ao longo de experiências que outras leituras podem ser feitas sobre os processos históricos que envolveram a imposição das línguas, dos

¹ BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Estudos Feministas, v. 22, n. 2, p. 550-560, 2014.

² WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013

eventos artísticos, dos autores, das narrativas, por exemplo.

Com os olhos na reelaboração dos pensamentos epistêmicos, teóricos e políticos, partindo da lógica que visa sublevar as narrativas rasuradas pela mentalidade europeia, que Nelson Maldonado-Torres escreve sobre o *giro decolonial*, conceito que aponta para a inversão de perspectiva sobre a colonização, convocando, de modo ativo, as dicções dos colonizados para construir uma nova literatura sobre a modernidade, a ser recolocada em diálogo de forma sistemática a fim de que os seus pressupostos e os efeitos sejam discutidos sob novos pontos de vista, com relevo preponderante aos sujeitos vitimados ao longo do tempo.

Lo que significa es que la orientación fundamental de este tipo de intervenciones, y la actitud correspondiente, se remiten al espanto y al grito de la subjetividad viviente y donadora frente a la modernidad/colonialidad, es decir, a la actitud decolonial misma, y no al racionalismo, al positivismo, o a la actitud juguetona que muchas veces se reclama como particularmente posmoderna. Eso no quiere decir que no haya coincidencias con ideas modernas o posmodernas, o que inclusive se retomen conscientemente las mismas. Lo que quiere decir es que el pensamiento de-colonial puede tener elementos modernos o posmodernos, pero estos no son los únicos ni los más centrales o constantes. Por otro lado, hay que reconocer también que algunas ideas en la modernidad y la

Russell, 2024

posmodernidad pueden remitirse a contribuciones del pensamiento decolonial, lo que quiere decir que hay elementos en el interior de las mismas para explotarlas en una dirección de-colonizadora. Pero para hacer esto de forma verdaderamente efectiva hay que reconocer las influencias, observar las diferencias entre distintas ambigüedades y fuentes de estos pensamientos, determinar las prioridades y cuestionarlas con base en las dimensiones decoloniales dentro de ellos y asumir el proyecto de de-colonización como propio; lo que presupone una alteración fundamental de las fuentes y coordenadas de pensamiento, y una suspensión del privilegio otorgado por discursos modernos y posmodernos. La misma muerte del sujeto moderno y posmoderno como hombre imperial está en cuestión. (Maldonado-Torres, 2007, p. 160)

A citação de Nelson Maldonado-Torres (2007) destaca a importância do giro decolonial para reelaborar pensamentos e perspectivas. A atitude decolonial busca dar voz aos colonizados, questionando discursos modernos e pós-modernos. Essa reflexão convida-nos a repensar as influências e prioridades dessas correntes, buscando uma verdadeira descolonização e transformação de saberes. A morte do sujeito imperial é posta em questão, abrindo caminho para narrativas mais inclusivas e respeitadas. A perspectiva decolonial é uma ferramenta essencial para construir uma sociedade mais justa e plural.

O ENSINO DE LITERATURAS E A CONSTRUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES

O professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pedro Teixeira, no artigo de 2018, intitulado *As relações entre diversidade e a discussão de temas controversos*, aponta que

No bojo do conservadorismo no Brasil, ganham destaque: a inserção da disciplina de ensino religioso em diferentes estados e municípios (CAVALIERE, 2007); os casos de recusa de estudantes em fazerem trabalhos sobre religiões de matriz africana (MELO, 2012); o veto ao programa Escola sem Homofobia (PASSARINHO, 2011); a exclusão da promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual do Plano Nacional de Educação (G1, 2014) e, mais recentemente, Projetos de Lei Escola sem Partido (Projeto de Lei na Câmara dos Deputados no 867/2015 e Projeto de Lei do Senado no 193/2016). Este aborda, especificamente, as questões relacionadas às orientações e crenças morais e religiosas das famílias dos estudantes e vem sendo amplamente criticado nos meios acadêmicos e escolares pela interferência excessiva sobre a autonomia docente e a limitação da diversidade de pensamento na educação básica (Penna; Silva, 2016). (Teixeira, 2018, p. 498)

Por estarmos, então, em uma sociedade conservadora, formada, por anos, pelas referências burguesas e estrangeiras, é urgente

se fazer cumprir, não só no currículo, mas também na didática, práticas que sejam capazes de promover um caminho alternativo às percepções retrógradas no ensino. No texto de 1983, Vera Candau, ao relatar a sua experiência como professora, pensando sobre as atividades propostas aos seus alunos ao longo de sua jornada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mostra que a

reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (Candau, 1983, p. 24)³

Estimular o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e projetos político-pedagógicos que reconheçam identidades e promovam diferentes formas de conhecimento, questionando poderes hegemônicos em nossa sociedade, é, assim, uma saída, algo que, aliás, a Djamila Ribeiro (2019), no livro "Pequeno Manual Antirracista", pleiteia, particularmente, nos capítulos *Apoie políticas educacionais*

³ Há textos da Vera Candau mais recentes sobre decolonialidade que se aproximam mais do seu argumento. Veja, por exemplo, OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010.

afirmativas e Leia autores negros, denunciando que

O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas. A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. (Ribeiro, 2019, p. 64)

Faço, nesse momento, uma ressalva: não que não haja menção à literatura de matriz afro, seja brasileira, seja africana. Há. Como foi possível ver, diante de uma realidade conservadora, cuja necessidade de promover deslocamentos grita, a composição social do país, de maioria negra - como sublinha Djamila Ribeiro -, precisa de experiências literárias que dialoguem com as suas matrizes, que recuperem o sentido de estar e viver, diariamente, em um país real, de composição miscigenada, que, mesmo diante das mais diversas línguas indígenas que circulam, vivamente, no território nacional tem como língua oficial o Português. Um currículo que não olha para isso incorre no

que Boaventura de Sousa Santos cunhou como epistemicídio⁴.

No fluxo do que Aníbal Quijano (2005) elaborou, Nancy Fraser (2006), pensando sobre a era pós-moderna, no artigo "Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós socialismo", também reconhece que o fator

a raça, como o gênero, não é somente econômico-política. Ela também tem dimensões culturais-valorativas, que a inserem no universo do reconhecimento. Assim, a "raça" também abarca elementos mais parecidos com a sexualidade do que com a classe. Um aspecto central do racismo é o eurocentrismo: a construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados com o "ser branco". Em sua companhia está o racismo cultural: a desqualificação generalizada das coisas codificadas como "negras", "pardas" e "amarelas", paradigmaticamente - mas não só - as pessoas de cor. Esta depreciação se expressa numa variedade de danos sofridos pelas pessoas de cor, incluindo representações estereotipadas e humilhantes na mídia, como criminosos, brutais, primitivos, estúpidos etc; violência, assédio e difamação em todas as esferas da vida cotidiana; sujeição às normas eurocêtricas que fazem com que as pessoas de cor pareçam inferiores ou desviantes e que contribuem para mantê-las em desvantagem mesmo na ausência de qualquer intenção de discriminar; a discriminação atitudinal; a exclusão e/ou marginalização das esferas públicas e centros de decisão; e a negação de direitos legais plenos e proteções igualitárias. Como no

⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez.

caso do gênero, esses danos são injustiças de reconhecimento. Por isso, a lógica do remédio também é conceder reconhecimento positivo a um grupo especificamente desvalorizado. (Fraser, 2006, p. 235)

No Brasil da Língua Portuguesa, uma educação literária que reflita sobre as bases que solidificaram a cultura popular, as receitas culinárias, as letras de músicas, as poesias e as prosas dos povos originários, aqui e no além-mar, é capaz de armar, mentalmente, os alunos e alunas - disputados a todo instante - contra as formas de contar dos países dominantes. Com um requinte cada vez maior, a publicidade e a propaganda, de modo imperativo, introjetam mensagens que minam o conceito de pertencimento e de propriedade, física e imaterial, lançando, a todo instante, brasileiros, em especial, à autodestruição de si e de sua própria cultura.

Tendo em vista que o trabalho também tem como objetivo investigar de que forma são contempladas as cláusulas postas na Lei de número 11.645, de 10 de março de 2008, que modifica a lei 9.394⁵, anota-se que, lá, fica evidente que os legisladores lançam luz às narrativas africanas e afro-brasileiras de modo a ressaltar a importância desse conteúdo no ensino, de modo a fazer frente aos conteúdos de perspectivas europeias. Busca-se, nas narrativas

étnicas, a formação de indivíduos críticos e capazes de reconhecer, na nossa diversidade brasileira, a importância de cada um dos pilares que constituem a história do povo.

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Constituição Federal - Brasil, 2008)

Quando a constituição sublinha a literatura como uma disciplina responsável pela promoção da diversidade, ocorre-me a escrita de Ailton Krenak (2019), líder indígena que milita pelas causas políticas dos povos originários, refletindo sobre a importância da multiplicidade de vozes na abordagem literária. No livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, revela-se que

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente. (Krenak, 2019, p. 30)

⁵ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Atualizada em 2008.

Ainda que não esteja abordando diretamente a questão negra em seu texto, é possível notar um convite à leitura a partir de uma oferta instigante, que solicita o direcionamento do olhar para os diversos modos de contar histórias. Ao fazê-lo, o autor, de certa forma, traz uma crítica ao modelo desgastado com o qual a sociedade e, por assim ser, a escola ajustaram as suas óticas para o norte, para os recortes importados, sobretudo, pela lógica do continente europeu cujo imperativo foi, como já dito, desde a colonização, o apagamento das trajetórias originárias e das outras lidas como inferiores.

Desse modo, a literatura, que, de acordo com o professor da Universidade de São Paulo, Antonio Candido (2011), deveria ser um direito, por ser capaz de humanizar, assume o posto de protagonista na propagação das linhas apontadas pela lei em discussão:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Cândido, 2011, p. 182)

Sobre isso, então, parece-me urgente recorrer às vozes marginalizadas nos espaços institucionais para reforçar a importância de fazer com que outros ecos sejam possíveis dentro dos universos formativos. O tempo presente vive as condições ideais, por mais paradoxal que isso possa parecer, para a revisitação de temas ligados aos percursos históricos e às narrativas marginalizadas no processo de construção da sociedade brasileira. Nilma Lino Gomes (2020), referência na luta antirracista na área da Educação, no artigo "O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos", alerta que

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. (Gomes, 2020, p. 234)

Em 2020, a pandemia do Covid-19 obrigou a população mundial a repensar hábitos de consumo que foram construídos secularmente como condição de vida, escancarando as desigualdades sociais ao mesmo tempo em que a contenção da propagação do vírus dependia de um conjunto

de ações coordenadas de forma universal e, por assim ser, mais igualitárias. No relatório "Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sob múltiplas desigualdades", expõe-se que

durante a pandemia as diferenças por sexo e cor/raça presentes na educação, tanto nas perspectivas dos alunos como na de docentes, são mantidas e as desigualdades podem ser ampliadas. O acesso à escola para meninos e meninas, brancos e negros é marcado por desigualdades de condições de frequência e qualidade da educação ofertada. São os negros e as meninas que tendem a enfrentar maiores barreiras para acompanhar as atividades remotas, seja pelo não acesso às tecnologias, seja pelas demandas domésticas ou pela necessidade de trabalhar pelo sustento, na maioria das vezes em condições precárias e na informalidade. O estudo realizado pela FCC com docentes indica que são as professoras e professores negros/os que se sentem menos apoiados nas atividades realizadas com seus alunos e alunas. (D'Império Lima, 2020, p. 9)

Além disso, as denúncias associadas às marginalizações impostas pelo sistema de consumo ao qual somos subordinados expuseram, particularmente, a condição dos imigrantes nos países mais ricos do mundo. A urgência de preservação da vida endossou discursos e ações variadas e muitas vezes desencontradas nas políticas adotadas por diferentes países do globo. Às vezes apontadas para o descaso, às vezes apontadas para o cuidado, os governos tiveram que agir em

relação às condições migratórias. Isabela Cesário Baldini (2020), no texto "O imigrante e o direito na pandemia Covid-19: desarranjos e transgressões no continente europeu", lê a crise sanitária, denunciando que

A pandemia do coronavírus expôs profundas desigualdades estruturais que condicionam o direito à saúde. Existem evidências de que a doença afeta principalmente os mais vulneráveis, como idosos, pessoas com insuficiências físicas ou mentais, mulheres, minorias étnicas, indígenas, detentos, migrantes, refugiados e populações desalojadas, trabalhadores informais, moradores de rua e residentes de zonas de assentamento informais. As obrigações positivas, que derivam de uma abordagem baseada nos direitos humanos, exigem a participação dos Estados para proteger essas pessoas. Contudo, a vulnerabilidade à COVID-19 é normalmente abordada de forma estritamente médica. A discussão sobre os vulneráveis é geralmente limitada ao reconhecimento de grupos de risco: idosos, portadores de doenças crônicas, fumantes, hipertensos. Entretanto, outros fatores, de ordem econômica, social, política e jurídica, influenciam a transmissão e o tratamento da doença. Esses fatores distinguem, por exemplo, aqueles que não podem praticar a quarentena ou que não têm acesso a serviços de saúde de qualidade. Dentre os setores da sociedade mais fragilizados, se destaca o dos estrangeiros. (Baldini, 2020, S/P)

No que tange à ideia de colonialidade como processo em curso, elaborar mentalmente sobre os impactos do apagamento dos corpos vitimados pelas doenças que se propagam

dentro da dinâmica do capitalismo é, pois, fazer força à preservação, pela linguagem, das histórias que escrevemos no nosso tempo a partir das trajetórias dos nossos povos latinos e africanos, por exemplo, em diásporas.

Aquilo que começou com o nome de colonização, cujos adjetivos associam o processo predatório da terra e dos povos à grandeza dos europeus, é, há um tempo, subvertido nas teorias que, sem perder de vista a história contada pela língua deles, recuperam a resistência política, resistência cultural e a luta pela existência de corpos dentro de uma dinâmica que se alonga no tempo presente. E se as palavras que aparecem neste parágrafo podem ser associadas com os conhecimentos relativos às disciplinas escolares, é justamente aí que reforço como é a educação uma tarefa regenerativa responsável pela oxigenação não só dos pulmões afetados pelo coronavírus, mas também das vozes asfixiadas por anos de exploração - física e mental.

Trazer para a sala de aula vozes negras, indígenas, imigrantes, portanto, é, dentro do que se pretende observar, uma forma de resistência aos anos de imposição europeia na América Latina e, em particular, no Brasil. A Literatura, enquanto disciplina que pretende desenvolver uma sensibilidade estética e um compromisso com a ficção promove no ato de inscrição do texto dentro de um panorama a possibilidade de

fazer ecoar outros modos de ver o mundo, porque

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passa-dos, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (Petit, 2009, p. 43)

A partir do momento em que a caneta está em mãos indígenas, em mãos afros, o curso das letras condiciona uma proposta de leitura alternativa ao racismo e à colonialidade do conhecimento. Sabe-se que

há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela resignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros. (Oliveira, Candau; 2010, p. 31)

Logo, se o exercício de leitura passa pelo multiculturalismo, o trabalho com o texto é capaz de ampliar as referências culturais, expondo além de determinadas problemáticas, como a do racismo, por exemplo, os modos de combatê-las de forma mais efetiva: por meio do conhecimento plural – e com o auxílio da propriedade de fala de alguém que sofre de fato esse preconceito. São muitas formas de contar essas histórias e nem sempre constam nos autos. E a literatura possibilita uma imersão às características intrínsecas a uma gama vasta de gêneros textuais, isto é, aos outros modos de dizer o mundo. Ademais, suscita questões outras à própria expectativa de um leitor, que desconhece as muitas outras temáticas - além das pré-concebidas - sobre um grupo étnico, viabilizando a expansão do sujeito e do objeto escrito.

Os focos literários podem apontar para não só o teor fantasioso das lendas que constituíram as culturas de povos milenares, como também para as performances de resistência manifestadas por meio de atos perenes de transmissão oral, os quais mantêm vivos os hábitos e os valores anteriores cultivados anteriormente aos processos de massificação cultural via Europa. A literatura de vertente decolonial e o leitor em decolonização do saber experimentam, cada um em sua função, a sensação de estranhamento e

desfamiliarização por uma forma específica do trabalho da linguagem, provocando, nele, em particular, deslocamentos provenientes dos efeitos criados a partir da interação com a arte literária a fim de o distanciar do modo comum como se acostumou a apreender o mundo e a própria arte. A linguagem literária, por sua vez, *deforma* a linguagem comum, causando surpresa, por meio da plurissignificação e polifonia, experimentando a sintaxe, a semântica, a expressividade, a metaforização e a imagética.

Michèle Petit (2009), investigadora francesa, autora do livro *Os jovens e a leitura*, corrobora a ideia de que a literatura é capaz de reestruturar as bases de uma socialização. Com o livro, cria-se uma outra relação com a leitura e com a própria ideia de sujeito dentro de uma sociedade. Explica:

O ódio pelo outro, que se encontra no centro desses desvios, tem a ver com o ódio de si mes-mo. E os mais desprovidos de referências culturais são os mais propensos a se deixar seduzir por aqueles que oferecem próteses para a identidade. Para não ficarem reduzidos a se pensar e a se definir em termos unicamente negativos, como excluídos, como desempregados, como habitantes de um bairro estigmatizado etc., podem ficar tentados a se lançar sobre imagens, palavras, que recomponham magicamente os pedaços. E vão reverter sua exclusão, considerando-se inteiramente um francês de raça pura, ou um islamista, ou o adepto de alguma seita, ou membro de um determinado território etc. Vocês

também conhecem, imagino — claro que de uma maneira diferente — essas "febres de identidade", como reação à exclusão e à marginalização.

Diante disso, conhecer-se um pouco melhor, poder pensar-se em sua subjetividade, manter um sentimento de individualidade, adquire uma importância ainda maior, acredito, pelo fato de se ficar menos exposto a uma relação totalizadora com um grupo, uma etnia, uma igreja, uma mesquita ou um território, usada como proteção para as crises de identidade, a marginalização política e econômica. Ao ouvirmos os jovens que conhecemos e que evitamos, em sua maioria, essas armadilhas, percebemos que a leitura e a biblioteca podem contribuir na elaboração de uma representação mais complexa, mais rica, de si mesmos, que protege um pouco de se lançarem neste tipo de ilusão, de ficarem paralisados diante de uma imagem. Ao contrário de outras práticas de lazer que tendem a contribuir para que seus adeptos se fechem em suas tribos, e a confundir a identidade pessoal com o lugar onde vivem, a leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente. (Petit, 2009, p. 72)

Defender a literatura como um projeto decolonial é uma tarefa de luta, já que pela porta da literatura, que investiga a precariedade dos resultados e a formação leitora do nosso corpo discente, é possível reparar - verbo polissêmico e propositalmente utilizado aqui - uma lacuna que se cria perante a democracia (que falha, por não garantir a todos o acesso aos livros, particularmente) e à sociedade, que não pode, por isso, desfrutar do sonho, da imaginação, das

utopias disponíveis nas narrativas, nos romances, que poderiam propiciar a pluralidade de viver a grandiosidade inventiva da e na literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao longo desta pesquisa, o aporte do pensamento decolonial revelou-se como uma poderosa ferramenta para repensar o ensino de literatura no Brasil e, quiçá, na América Latina. A partir das reflexões de autores como Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh, é possível perceber a decolonização do currículo e das práticas educacionais é essencial para promover uma educação mais inclusiva e transformadora, mais alinhada com as questões concernentes aos países vitimados pelos efeitos da colonialidade.

Os encaminhamentos possíveis para efetivar esse projeto decolonial no ensino de literatura são diversos. E aqui não quero enfatizar um ou outro, mas levantar, tal como desenvolvi essa reflexão, possíveis indicativos para transformação a partir de um raciocínio epistêmico oriundo da América Latina. Isto é, mais do que apresentar soluções, é preciso apontar as evidências de que é fundamental repensar os conteúdos curriculares, incluindo uma diversidade de vozes e perspectivas que vão além do cânone eurocêntrico. Isso significa

incorporar obras de autores latino-americanos, indígenas e afrodescendentes, e valorizar os saberes locais e tradicionais presentes nas narrativas.

Além disso, é preciso formar os educadores de forma mais abrangente e sensível às questões decoloniais. Isso envolve oferecer formação continuada que os habilite a trabalhar com a diversidade cultural e a reconhecer o impacto da colonização no contexto latino-americano. Outro encaminhamento importante é a promoção de espaços de diálogo e reflexão entre estudantes, professores e comunidade escolar, para que possam compartilhar suas experiências e saberes, rompendo com a hierarquia tradicional entre o conhecimento institucional e o conhecimento popular. Além disso, é necessário investir em bibliotecas e acervos escolares mais diversos e acessíveis, garantindo que os estudantes tenham acesso a uma variedade de obras que reflitam a pluralidade cultural da América Latina.

Por fim, é crucial fomentar pesquisas e estudos que abordem o ensino de literatura sob a perspectiva decolonial, buscando evidências e fundamentações teóricas que sustentem e fortaleçam esse movimento. O aporte decolonial no ensino de literatura traz consigo a possibilidade de construir uma educação mais inclusiva, justa e empoderadora. Os encaminhamentos sugeridos representam um

caminho promissor para avançarmos rumo a uma educação que valorize a diversidade cultural e a pluralidade de vozes presentes na América Latina, permitindo que a literatura se torne uma verdadeira ferramenta de transformação e (re)existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAUMAN, Zygmunt; **Modernidade e ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BALDINI, Isabela. I. **Caderno Virtual**, Brasília, v. 2, n. 47, Maio/Julho 2020.
- BRASIL. **Constituição** (1988) Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. Belo Horizonte 2010.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983, pág. 13-24.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. revista e ampliada. Páginas: 171 - 192. Rio de Janeiro: Ouro Sob o Azul, 2011.

D'IMPÉRIO LIMA, Ana Lúcia (ed.). Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus - Um olhar sobre múltiplas desigualdades. In: CORREA MACANA, Esmeralda et al, (ed.). **Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus : Um olhar sobre múltiplas desigualdades**. [S. l.], 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-outubro20.pdf

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural, 1994.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a inteletualidade negra descolonizando os currículos. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos**. Org. Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte, 2º edição, páginas: 223 - 247. Autêntica, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MALDONADO - TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos**. Org. Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte, 2º edição, páginas: 27 - 53. Autêntica, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial. Reflexiones para una**

diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar. Páginas 127 - 167, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Pensamento Liminar e Saberes Subalternos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, [2000] 2003.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento cultural desigual dos povos americanos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

TEIXEIRA, Pedro. As relações entre diversidade e a discussão de temas controversos: desafios atuais para a escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, páginas: 494 – 515, abr./jun. 2018. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. In: **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p.1 - 11, 2018.

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