



Abordagem decolonial de leitura e a emancipação do leitor

Decolonial approach to reading and the emancipation of the reader

Suzana Pereira Lopes Muniz¹

Olira Saraiva Rodrigues²

Resumo: Esta pesquisa emerge de inquietações suscitadas pela lacuna existente na formação de leitores reflexivos no âmbito das instituições de ensino público, como um ato emancipatório. Diante disso, insere-se em uma perspectiva que reconhece traços de colonialidade, uma vez que a maioria dos jovens carece de acesso a obras literárias impressas devido à inacessibilidade econômica, uma realidade que reverbera em um cenário de exclusão social e cultural. O estudo consiste em aprofundar as reflexões acerca das oportunidades emergentes para a constituição do leitor por uma perspectiva decolonial. A abordagem qualitativa baseia-se em uma análise bibliográfica e quanto aos objetivos, sendo uma pesquisa exploratória, a partir da revisão teórica de autores, como: Gohn (2019), Baptista e López Gopar (2019), Mignolo (2017), Soares (2002; 2008), dentre outros.

Palavras-chave: Literatura. Decolonialidade. Ensino Público.

Abstract: This research emerges from concerns raised by the gap in the training of reflective readers within public education institutions, as an emancipatory act. In view of this, it is part of a perspective that recognizes traces of coloniality, since the majority of young people lack access to printed literary works due to economic inaccessibility, a reality that reverberates in a scenario of social and cultural exclusion. The study consists of deepening reflections on emerging opportunities for the constitution of the reader from a decolonial perspective. The qualitative approach is based on a bibliographical analysis and regarding the objectives, being an exploratory research, based on the theoretical review of authors, such as: Gohn (2019), Baptista and López Gopar (2019), Mignolo (2017), Soares (2002; 2008), among others.

Keywords: Literature. Decoloniality. Public Education.

¹ Graduada em Letras Português/Literatura na Universidade Salgado de Oliveira. Mestranda na Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG. E-mail: mestresuzanainter@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7797-0715>.

² Docente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT/UEG). Pós-doutora pelo Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação pela Universidade do Porto em Portugal. Pós-doutora em Estudos Culturais (UFRJ). Doutora em Arte e Cultura Visual (UFG). Mestra em Educação (PUC-Goiás). Graduada em Letras (UEG). E-mail: olira.rodrigues@ueg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2371-3030>.

* Artigo recebido em 10 de janeiro de 2024. Aceito para publicação em 05 de maio de 2024.

Introdução

A formação de indivíduos leitores configura-se como um grande desafio no cenário educacional brasileiro. No entanto, as complexidades aumentam quando se aborda o domínio das escolas públicas, onde o desafio é ainda maior devido às inadequações prevalentes no fornecimento de recursos, privando estudantes de elementos essenciais conducentes a uma experiência educacional de alto performance. Em resposta a esse cenário, o conceito de decolonialidade surge como uma abordagem crítica pronta para lidar com essas complexidades. Tal conceito busca inaugurar um processo de emancipação intelectual (da cognição) e atitudinal (de disposição), desvencilhando-se de noções eurocêntricas que continuam a se impor no sistema educacional brasileiro.

Este esforço de pesquisa será sustentado por uma gama diversificada de estudiosos, incluindo, Gohn (2019), Baptista e López Gopar (2019), Mignolo (2017), dentre outros. Assim, a partir da análise das discussões e contribuições suscitadas, vislumbra-se uma tendência emergente no âmbito do ensino literário, caracterizada por seu alinhamento aos princípios decoloniais. Esse reconhecimento engendra, assim, a contemplação de variadas abordagens pedagógicas no contexto das aulas de Literatura ministradas em instituições públicas de ensino.

Nos últimos decênios, o conceito de decolonialidade tem emergido com notável proeminência, constituindo-se enquanto uma lente conceitual que insta a reflexão e ação diante das reverberações do colonialismo e da colonialidade na tessitura da sociedade contemporânea. Nessa confluência de ideias, Gohn (2019) empreende uma análise crítica, direcionando sua atenção às teorias que se propõem a esclarecer a dinâmica da participação social e, concomitantemente, delinea a compreensão dessa participação enquanto uma manifestação intrínseca que antagoniza as desigualdades sociais.

A decolonialidade, enquanto conceito de relevo, materializa um comprometimento profundo com a desarticulação das estruturas hegemônicas enraizadas na herança colonial, buscando o questionamento dos paradigmas dominantes que perpetuam as disparidades e subalternizações sociopolíticas, enquanto um veículo de resistência frente às disparidades socioeconômicas. A sua projeção crescente reflete um despertar para a urgência de uma reavaliação crítica da história, não somente no escopo das narrativas convencionais, mas também no reconhecimento das narrativas marginalizadas, relegadas ao ostracismo pelo discurso eurocêntrico.

Nesse contexto, Gohn (2019) surge como um pensador que traz à tona a intersecção entre decolonialidade e participação social, alinhando uma abordagem analítica que vislumbra a participação como um vetor de resistência e transforma-

ção. Como uma ferramenta hermenêutica e política, a decolonialidade convoca a um exame crítico das estratificações socioculturais engendradas pelo colonialismo, bem como da persistência dessas estratificações na contemporaneidade, cristalizadas sob a forma de relações assimétricas, epistemes subalternizados e marginalização.

A participação social, vista sob a ótica decolonial, transcende a mera manifestação do cidadão dentro da esfera pública; ela adquire contornos de resistência e de insurgência contra as iniquidades gestadas pelo legado colonial. O ato de participar, portanto, converte-se em uma manifestação de agência e engajamento, constituindo um contraponto à lógica das desigualdades que permeiam as estruturas sociais.

Segundo Quijano (2005), historicamente, observa-se que a raça se tornou um instrumento eficaz e duradouro de dominação social, legitimando ideias e práticas de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Isso resultou em uma distribuição da população mundial nos diferentes níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da sociedade. Esse processo também influenciou o estabelecimento de critérios para a classificação social universal da população mundial, onde os povos conquistados e dominados foram colocados em uma posição natural de inferioridade, afetando não apenas suas características fenotípicas, mas também suas descobertas mentais e culturais.

No seio das teorias exploradas por Gohn (2019), a concepção da participação é constituída como uma forma de resistência e contestação às assimetrias sociais. Essas teorias e discussões, ancoradas em abordagens interdisciplinares, delineiam como altamente complexas para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas. A participação, quando concebida e adotada, opera como a resistência da maioria que desafia os estratos de poder alcançado, garantida, assim, para a criação de espaços que abrigam a expressão de vozes silenciadas e perspectivas marginalizadas também no contexto da escola pública.

Deste modo, o conceito de decolonialidade reverbera como uma intersecção entre a decolonialidade e a participação social, insculpindo uma visão contextualizada sobre a capacidade de participação da maioria e diminui as barreiras das desigualdades. Tal análise ecoa o apelo por uma atitude diferente, despertando a conscientização para a necessidade de se forjar um panorama mais equânime e inclusivo, diante das vicissitudes contemporâneas marcadas pela sombra persistente do colonialismo e suas ramificações.

A instauração do processo de formação do leitor no contexto da escola pública pode ser compreendida como um empreendimento intrincado, no qual se engendra a edificação de proficiências e aptidões conexas à leitura e à escrita, concomitantemente à construção de leitores caracterizados pela sua postura crítica e reflexiva. À luz da abordagem de Freire (1987), a leitura crítica é delineada como

um prisma do mundo, habilitando os leitores a desvendar as teias das estruturas sociais e políticas que os circundam, bem como a transitar em um plano de consciência engajada e transformadora. Emergindo na década de 1980, a vertente inaugurada por Freire exhibe elementos que, sob análise, sinalizam para uma abordagem prenhe de matizes decoloniais, uma vez que a interpretação do mundo se enraíza no âmbito da compreensão das estruturas sociais.

Apesar disso, a tessitura da formação do leitor na esfera da escola pública pode ser permeada por práticas coloniais e hegemônicas, cujo viés reside na perpetuação de estereótipos e preconceitos, coarctando, assim, a diversidade e a multiplicidade de perspectivas e vozes. A dinâmica de poder e controle entranhada nas instituições públicas irradia dos projetos delineados por governantes, centrados não raro na quantificação e nos resultados em estimativas externas. Seguindo o raciocínio de Mignolo (2017), a colonialidade revela-se de maneira difusa nas esferas distintas da vida social, inclusive na produção e disseminação de saberes, que se encontram sob o jugo de países e grupos hegemônicos.

Nessa senda, a modelagem de um leitor dotado de uma perspectiva intrinsecamente reflexiva e inquisitiva no âmbito da escola pública exige a inserção da ótica decolonial, exigindo a desarticulação dos padrões de ensino de matriz hegemônica, além de convocar a insurgência por transformação no paradigma pedagógico, a interpelação das narrativas literárias presentes nos compêndios didáticos e a problematização das práticas pedagógicas que reverberam concepções colonizadoras e replicam arquétipos. Mediante essa empreitada, vislumbra-se a promoção de uma rica variedade de vozes, culturas e perspectivas, engendrando, por conseguinte, um terreno educacional mais inclusivo e sensível às necessidades multifacetadas da sociedade contemporânea.

Segundo Freire (1988), a leitura textual não pode ser dissociada da leitura contextual do mundo circundante, assim como a prática da escrita não pode ser impedimento da ação transformadora que o indivíduo exerce sobre as palavras. Esta assertiva freireana destacou a interconexão entre a leitura crítica e a prática de intervenção transformadora na esfera social, acentuando a perspectiva de que a leitura exposta de crítica representa um ato político e resistente. Consequentemente, surge a necessidade premente de oferecer oportunidades de acesso às obras literárias a estudantes de origens desfavorecidas, por meio de múltiplos meios, com vistas a mitigar as disparidades educacionais e o acesso à cultura e à arte, numa perspectiva otimista dos novos tempos.

Além do exposto, a formação do leitor no âmbito das instituições de ensino público apresenta uma possibilidade de incorporar uma consciência crítica no processo de construção de novas modalidades de leitura e escrita, estabelecendo uma ponte entre o leitor e o texto literário.

Assim sendo, a educação do leitor nas esferas da escola pública deve abraçar uma abordagem decolonial, com o intuito de alargar as fronteiras do acesso a uma diversidade de fontes de conhecimento e fomentar a multiplicidade de vozes e perspectivas. Este tem como propósito a formação de leitores com uma perspectiva decolonial e uma orientação socialmente comprometida, orientando-os a não consumirem apenas, mas também a transformarem suas ações mediante as experiências literárias.

A perspectiva decolonial

Desde o período de colonização, cristalizou-se uma relação de dominação e controle que engendrou uma miríade de disparidades sociais, derrotas e políticas. O domínio inicial sobre a educação recaiu nas mãos da Igreja Católica, notadamente os jesuítas. Ao longo dos séculos, essa dinâmica evoluiu até alcançar a era moderna, testemunhando-se a expansão do movimento de colonialidade na esteira da modernidade e pós-modernismo. Um legado dessa trajetória é a segregação educacional, materializada na disparidade entre instituições de ensino público voltadas para os menos favorecidos e estabelecimentos privados frequentados pela elite e classes médias/emergentes, perpetuando o binômio entre ricos e pobres.

O poder e o controle coloniais se deram por meio da ascensão do domínio europeu sobre o mundo, especialmente durante os períodos de expansão colonial e imperial, resultando em uma uniformização cultural e intelectual global. A Europa impôs suas próprias perspectivas, valores e narrativas sobre as culturas e sociedades dominadas, muitas vezes suprimindo ou marginalizando suas identidades e conhecimentos locais. Essa imposição cultural foi parte integrante do processo de estabelecimento do capitalismo mundial, no qual o controle sobre o trabalho e os recursos estava intimamente ligado ao controle sobre as ideias, crenças e expressões culturais.

Assim, a Europa não apenas dominou economicamente, mas também exerceu uma hegemonia sobre a produção cultural e intelectual em escala global. Isso significava que as diferentes experiências, histórias e formas de expressão cultural foram subsumidas em uma única ordem cultural, que refletia os interesses e as perspectivas europeias. Nesse contexto, a Europa detinha o controle sobre a produção e disseminação do conhecimento, moldando as narrativas e interpretações da história, da sociedade e da realidade em geral de acordo com suas próprias visões de mundo.

A hegemonia europeia não se limitava apenas ao domínio econômico e político, mas também se estendia ao controle da produção cultural e intelectual, exercendo influência sobre a subjetividade, a cultura e a forma como o conhecimento era produzido e disseminado em todo o mundo.

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121).

De acordo com as argumentações de Mignolo (2017), surge a demanda imperativa de conferir valor a diversas manifestações de sabedoria, não se restringindo apenas às transições feitas sob os sinais da colonialidade. O autor defende que a decolonialidade transcende a esfera teórica ou metodológica, revelando-se como uma prática política intrinsecamente voltada para a descolonização do pensamento e das estruturas sociais que sustentam as dinâmicas de dominação.

Primeiro, a lógica da colonialidade (ou seja, a lógica que sustentava os diferentes âmbitos da matriz) passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia (Mignolo, 2017, p. 8).

O conceito de colonialidade, como delineado por Mignolo (2017), implica uma análise complexa das várias fases pelas quais a lógica colonial evoluiu, estabelecendo uma sequência progressiva e acumulativa de sucesso. Essa trajetória se insinuou de forma sub-reptícia na retórica da modernidade, manifestando-se por meio de termos que, à primeira vista, ostentavam uma conotação positiva. Especificamente, esses termos estavam ligados a noções como a salvação, o progresso, o desenvolvimento, a modernização e a democracia (Mignolo, 2017).

Nesse contexto, a “lógica da colonialidade” se refere a um conjunto de compras, práticas e estruturas que sustentavam o paradigma colonial, avançando por diferentes fases que se acumularam ao longo do tempo. Importa observar que essa progressão foi habilmente apresentada sob as bandeiras da modernidade, empregando terminologias que, à primeira vista, carregavam conotações positivas, mas que, sob uma análise crítica, registravam a perpetuação das colonizadoras ancestrais. Termos como “salvação”, “progresso”, “desenvolvimento”, “modernização” e “democracia” foram instrumentalizados para conferir uma aura de reclamação à empreitada colonial, enredando-se na retórica da modernidade como justificativas para as ações e as políticas implementadas durante o período colonial. Nesse cenário, surge o binarismo: dominador-dominado, Ocidente-Oriente, civilizado-primitivo.

Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa (Quijano, 2005, p. 122).

Compreende-se que a imposição de uma perspectiva histórica específica como dominante é parte integrante do estabelecimento de uma nova ordem global de poder. Nesse sentido, a hegemonia se torna a narrativa dominante que molda a compreensão coletiva do passado, do presente e do futuro.

Ao estabelecer uma perspectiva histórica como hegemônica, os detentores do poder podem influenciar a forma como as pessoas percebem a história e interpretam os eventos passados. Isso permite que eles promovam determinadas ideologias, agendas políticas ou visões de mundo que justifiquem ou legitimem sua posição de poder. Tal fato pode reforçar hierarquias sociais, perpetua desigualdades e promove uma determinada ideologia dominante.

Essa abordagem exige uma perspectiva crítica, uma vez que se desenvolve como a “lógica da colonialidade”, camuflou-se nas narrativas aparentemente benignas da modernidade, perpetuando uma estrutura de dominação e exploração que reforçava as assimetrias globais. A análise da evolução da colonialidade ao longo das etapas sucessivas delineadas por Mignolo (2017) fornece uma base sólida para a compreensão da interligação entre os ideais modernos proclamados e as realidades que subjaziam, revelando uma dinâmica intrincada e multifacetada de poder, controle e subjugação que moldou profundamente as relações globais ao longo da história.

Na América Latina, no fim do século XIX, assim que terminou a Segunda Guerra Mundial, um grupo de intelectuais “resistência intelectual” questionou sobre o binarismo desenvolvido- subdesenvolvido. Um dos argumentos utilizados era que os fenômenos da globalização e modernidade não pertenciam apenas aos europeus, todavia tornava-se algo universal e de todas as culturas.

Gohn (2019) sustenta a concepção de que a participação social pode ser um canal de resistência perante as disparidades sociais, uma vez que engendra a manifestação e a organização coletiva com vistas a instaurar transformação no tecido social. Entretanto, a autora atenta para o fato de que nem todas as modalidades de participação possuem a mesma eficácia na contenda contra as desigualdades, destacando a necessidade de avaliar tanto a qualidade quanto ao impacto das distintas formas de engajamento.

Além disso, Gohn (2019) enfatiza a importância de considerar o contexto das desigualdades sociais ao analisar o panorama da participação social. As disparidades sociais podem restringir sensivelmente o acesso e a capacidade de engajamento das distintas categorias de indivíduos pertencentes a vários estratos sociais.

Baptista e López Gopar (2019) sustentam a imperiosidade da construção de um diálogo interdisciplinar como alicerçamento para uma abordagem crítica e decolonial das questões linguísticas. Essa abordagem busca levar em consideração a rica tapeçaria da diversidade cultural e linguística que permeia cada país. Os autores, igualmente, promovem uma análise da educação linguística a partir de um viés crítico e decolonial. Para isso, propõe a convocação de um diálogo interdisciplinar que engloba a sociolinguística, a antropologia, a educação e a linguística, entre outros campos do saber.

Na ótica de Gohn (2019), uma teoria crítica enxerga a participação social como um meio para a transformação societária e a busca por equidade. Sob essa perspectiva, a participação transcende os limites das instituições formais, almejando envolver os indivíduos nos processos de tomada de decisão que incidem sobre suas existências. Nesse contexto, a participação é concebida como uma ferramenta de combate às desigualdades e injustiças sociais, com vistas à libertação dos grupos marginalizados.

Sob tal contexto, surge a necessidade de suplantando abordagens monoculturais e eurocêntricas no campo da educação linguística, preconizando, em herança, a valorização das línguas distintas e culturas inerentes a cada nação. A partir dessa visão, torna-se viável a edificação de um modelo educacional crítico e decolonial, que incorpora as disparidades sociais, culturais e linguísticas intrínsecas às nossas sociedades, promovendo a edificação de um diálogo intercultural e interlinguístico.

O mercado é o mínimo, mas também o limite da possível igualdade social entre as pessoas. Para os explorados do capital e em geral para os dominados do padrão de poder, a modernidade gerou um horizonte de libertação das pessoas de toda relação, estrutura ou instituição vinculada com a dominação e a exploração, mas também as condições sociais para avançar em direção a esse horizonte. A modernidade é, assim, também uma questão de conflito de interesses sociais. Um deles é a contínua democratização da existência social das pessoas (Quijano, 2005, p. 125-126).

Portanto, uma abordagem decolonial se apresenta por meio do surgimento de uma classe de intelectuais resistentes e questionadores do eurocentrismo, funcionando assim como um guia crítico e transformador para reconfigurar as práticas educacionais. Percebe-se que o mundo vem sendo desconstruído e as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades tornaram-se não tão fortes e dominadoras.

Toda democratização possível da sociedade na América Latina deve ocorrer na maioria destes países, ao mesmo tempo e no mesmo movimento histórico como uma descolonização e como uma redistribuição do poder. Em outras palavras, como uma redistribuição radical do poder. Isto se deve, primeiro, a que as “classes sociais”, na América Latina, têm “cor”, qualquer “cor” que se possa encontrar em qualquer país, em qualquer momento. Isso quer dizer, definitivamente, que a classificação das pessoas não se realiza somente num âmbito do poder, a economia, por exemplo, mas em todos e em cada um dos âmbitos (Quijano, 2005, p. 138, grifos do autor).

A teoria da decolonialidade emerge como uma poderosa ferramenta de emancipação das massas ao desafiar as estruturas de poder dominantes que perpetuam a colonização e a opressão. Ao reconhecer e desafiar as hierarquias de poder históricas e contemporâneas, a decolonialidade busca dismantlar as estruturas que mantêm comunidades marginalizadas em situações de subjugação.

Ao longo do tempo, as massas têm sido vítimas de sistemas de exploração econômica, marginalização cultural e subjugação política, perpetuadas pelas narrativas dominantes e pela imposição de valores coloniais. A decolonialidade propõe uma ruptura com essas estruturas opressivas, buscando restabelecer a dignidade, autonomia e identidade das comunidades historicamente subjugadas.

Nesse sentido, a decolonialidade não se limita apenas a uma crítica das relações de poder existentes, mas também propõe alternativas e práticas emancipatórias. Ao promover a diversidade epistêmica, cultural e política, busca-se criar espaços de diálogo e cooperação entre diferentes saberes e experiências, valorizando as perspectivas das comunidades marginalizadas e subalternizadas.

A formação do leitor emancipatório e o protagonismo do professor mediador

Na vertente decolonial, a construção do perfil do leitor adquire um matiz distinto, dissociando-se da mera adesão à tradição literária ocidental e enraizando-se na imperiosa consideração da pluralidade cultural e na promoção das culturas periféricas. Dentro dessa esfera de reflexão, o papel do docente emerge como uma peça fundamental, transcendendo a simples transmissão de conteúdo para adentrar um território mais complexo e subjetivo de interação pedagógica.

Ao contrário, a ideia é justamente tornar possível o convívio intercultural crítico que promova o diálogo de pontos de vista distintos e até mesmo antagônicos. Defendemos, portanto, o protagonismo do professor-mediador de leitura no sentido de apropriar-se de conceitos e categorias analíticas a partir de uma perspectiva situada e política, informada pelo paradigma do contexto de leitura único e irrepetível, mediado pelos processos de ensino e aprendizagem. Uma postura como essa pode autorizar o uso, por parte dos

alunos, de chaves de leitura reveladoras de dimensões sociais da obra apagadas ou desvalorizadas pela crítica autorizada. A projeção das identidades subalternizadas e a valorização dos seus modos de perceber e viver podem acionar modos de leitura que revelem, nas obras, relações ideológicas e de poder que refletem ou refratam as relações materiais objetivas (Machado e Soares, 2021, p. 999).

A emancipação das massas por meio da decolonialidade implica, portanto, um processo contínuo de resistência, luta e transformação. O sujeito passa a questionar a noção de uma única narrativa universal e hierarquizada, em favor de um reconhecimento da pluralidade de vozes e experiências. Somente através da desconstrução das estruturas coloniais e da promoção da justiça social, econômica e cultural, as massas podem verdadeiramente alcançar a liberdade e a autodeterminação.

Machado e Soares (2021) confirmam o que já foi discutido, mas fazem um recorte temático, com ideias sobre o movimento decolonial nas escolas públicas, destacando a relação intrínseca entre a produção acadêmica brasileira e o ensino com a colonialidade do poder e do saber. Historicamente, o acesso ao conhecimento e à educação no Brasil foi marcado por relações de poder desiguais, influenciadas pela herança colonial e pela manutenção de estruturas de opressão e exclusão. A colonialidade do poder refere-se à persistência das relações de dominação e subordinação que têm suas raízes na colonização europeia das Américas. Essas relações de poder continuam a se manifestar em várias esferas da sociedade, incluindo a produção de conhecimento e a educação. Nesse contexto, a colonialidade do saber refere-se à imposição de perspectivas, valores e epistemologias eurocêntricas como dominantes, marginalizando e subalternizando outros saberes e formas de conhecimento.

Machado e Soares (2021) postulam que até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação no Brasil era marcada por políticas educacionais excludentes e assistencialistas. Embora o direito à escolarização estivesse regulamentado, a gratuidade era restrita a grupos específicos, o que perpetuava a exclusão de amplas parcelas da população. Essa política refletia a lógica da colonialidade do poder e do saber, que mantinha determinados grupos no controle do acesso ao conhecimento e à educação, enquanto outros eram sistematicamente marginalizados. Com a Constituição de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos, independentemente de condição socioeconômica.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Esse marco legal representou um avanço significativo na luta contra a exclusão educacional e na promoção da equidade. No entanto, apesar desse avanço formal, as estruturas de poder e as práticas educacionais ainda refletem a colonialidade do saber, perpetuando desigualdades e injustiças no acesso ao conhecimento e na produção acadêmica. O controle e o poder fazem parte da política neoliberal, querem que as pessoas consumam e que não questionem, no entanto, um ato de resistência seria a emancipação através da leitura, por conta desse contexto contemporâneo, possibilitando um olhar mais lúcido diante das mazelas.

Portanto, as ideias dos autores citados destacam a necessidade de compreender a produção acadêmica e o ensino no Brasil dentro do contexto mais amplo da colonialidade do poder e do saber, visando a transformação das estruturas opressivas e a promoção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Os documentos apontam para uma democratização do ensino, citando que a educação é um direito de todos. Entretanto, sabe-se que existem os interesses econômicos e políticos que beneficiam a minoria rica.

No contexto educacional, a escola também passou por transformações, pois o ensino deixou de ser elitizado (para a minoria) e uma nova classe de intelectuais emergiu. A pesquisa reforça a necessidade de um comprometimento amplo com a educação inclusiva e sensível à diversidade cultural, orientada pela reflexão, pela ação e pela construção de diálogos interculturais e interlinguísticos. As estratégias apontadas fazem parte de um outro letramento, que vai além da decodificação e interpretação dos elementos textuais, seria uma abordagem na qual a leitura daria um resultado mais social. Ao adotar essas abordagens, as instituições de ensino público podem trilhar um caminho de renovação, construindo uma sociedade mais justa, crítica e engajada.

[...] letramento é, na argumentação desenvolvida neste texto, o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, em têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (Soares, 2002, p. 145-146).

Na trajetória decolonial, a concepção de Literatura transcende os limites da canonicidade ocidental, enveredando pelos corredores ricos e diversos das narrati-

vas marginais, antes subalternas às normas dominantes. A abordagem recai sobre a valorização das narrativas oriundas de contextos culturais marginalizados, conferindo visibilidade e encorajamento a expressões literárias que, por muito tempo, foram negligenciadas ou rejeitadas pelo discurso hegemônico.

Nesse panorama, o docente assume um papel de destaque, sendo o elo crucial entre estudantes e as vastas paisagens da Literatura global. Além de ser um transmissor de conhecimento, o professor se converte em um guia perspicaz, capacitando estudantes a desbravarem os terrenos férteis das narrativas periféricas, desafiando preconceitos, redefinindo concepções arraigadas e desvendando a riqueza cultural que permeia a Literatura além das fronteiras ocidentais.

No entanto, essa empreitada não é de natureza simplista. A dinâmica da educação decolonial engendra um espaço de diálogo e interação permeado por desafios intrincados. O professor é instalado a desenvolver uma sensibilidade apurada para as nuances culturais e uma abordagem pedagógica que promove a diversidade e a inclusão. Essa postura exige, por sua vez, uma autoavaliação constante, uma disposição para o aprendizado mútuo com estudantes e um compromisso inabalável com a equidade e a justiça.

Na perspectiva decolonial, a formação do leitor transcende a esfera da tradição literária eurocêntrica, englobando uma vasta gama de expressões culturais periféricas. O professor, enquanto mediador deste processo, desempenha um papel preponderante ao fomentar a valorização da diversidade, desafiar narrativas hegemônicas e capacitar estudantes a se tornarem leitores autônomos, com uma compreensão ampla e respeitosa da multiplicidade cultural que caracteriza nossa sociedade globalizada.

Creio que se deve desenvolver uma reflexão inversa, indo das formas em direção ao que elas transmitem, atento à diversidade das significações de um “mesmo” texto quando mudam suas modalidades de difusão. Talvez, nos séculos XXI e XXII, os autores possam ser classificados em função de sua maior ou menor acuidade e agilidade na percepção e manejo das novas possibilidades abertas pelas técnicas multimídia (Chartier, 1998, p. 51).

No âmbito da análise crítica, surge a proposta de adotar uma perspectiva reflexiva inversa, orientando-se desde as formas até os conteúdos que elas veiculam. Nesse contexto, é imperativo direcionar nossa atenção para a ampla diversidade de significados que estão imbuídos em um mesmo texto, à medida que este atravessa modalidades distintas de transmissão. Para tanto, torna-se crucial explorar as sutis variações interpretativas que se intensificam quando uma obra é mantida a diferentes meios de comunicação.

Soares (2008) aborda a relação entre leitura e democracia cultural, destacando a importância da promoção da leitura como um direito democrático e uma ferramenta para a inclusão social. Ela argumenta que a leitura deve ser vista como um direito fundamental de todos os cidadãos em uma sociedade democrática. Também enfatiza que a democratização do acesso à leitura é essencial para promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social, destacando que a leitura não é apenas uma habilidade individual, mas também uma prática cultural que reflete e influencia as dinâmicas sociais e políticas de uma comunidade, bem como promovendo a diversidade cultural e fortalecendo a democracia.

No entanto, Soares (2008), discute os desafios enfrentados na democratização da leitura, incluindo questões relacionadas ao acesso aos livros, à formação de mediadores de leitura e à promoção de práticas de leitura significativas em diferentes contextos sociais e culturais. A autora reitera sobre a importância de pesquisas e práticas educacionais que buscam compreender os processos de leitura e desenvolver estratégias eficazes para promover a leitura em diferentes contextos sociais e culturais.

Assim, é necessário educar criticamente, entendendo a linguagem como uma prática social que se relaciona com a cultura e as relações de poder. Oliveira (2021) ainda destaca a importância do papel do docente no processo de construção de conhecimento e de mudanças sociais e salienta que é preciso estar atento às manobras da linguagem que possibilitam a problematização das questões, buscando formas de educar de maneira crítica e reflexiva.

Dessa forma, a linguagem torna-se uma ferramenta importante na construção de novos valores culturais e na transformação da sociedade. Assim sendo, o contexto social e econômico da escola pública é desafiador e repleto de obstáculos para que haja a emancipação, pois se mantém a política neoliberal voltada para os interesses econômicos. No entanto, existem possibilidades de formação do leitor literário reflexivo, levando-se em consideração o movimento decolonial, como uma maneira latino-americana de repensar as questões de como o colonialismo se mantém hoje.

Pontos reflexivos

No contexto brasileiro, há a necessidade de uma educação que promova a leitura crítica e a construção de cidadãos aptos a participarem ativamente na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a formação de leitores em um contexto educacional brasileiro complexo e desafiador é ampliada quando se considera o ambiente das escolas públicas, onde as adversidades são ainda mais pronunciadas devido às deficiências na provisão de recursos essenciais. Nessa

conjuntura, a abordagem decolonial se destaca como uma resposta à complexidade dessas questões. Ao questionar paradigmas eurocêntricos arraigados no sistema educacional brasileiro, a decolonialidade emerge como uma possibilidade que visa à emancipação intelectual e atitudinal.

A leitura literária na escola pública assume um papel fundamental como ato de resistência em meio a um contexto educacional muitas vezes marcado por desigualdades e precariedades. Ao promover o acesso dos estudantes a obras literárias diversas, essa prática desafia os estereótipos e preconceitos, oferecendo espaços de reflexão e identificação que podem subverter narrativas dominantes e opressivas.

Em um contexto onde a valorização da cultura escrita muitas vezes se choca com a realidade de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a leitura literária na escola pública se revela como um instrumento de empoderamento e emancipação. Por meio dela, estudantes têm a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos de direitos, capazes de reivindicar espaços de expressão e participação na sociedade, no intuito de reduzir disparidades educacionais e ampliar o acesso à cultura e à arte.

Por meio de uma análise das discussões dessa pesquisa, surge uma tendência na formação do leitor, caracterizada por seu acompanhamento com princípios decoloniais e pela promoção da democratização cultural. Esse reconhecimento ressalta a importância de adotar abordagens pedagógicas diversas no ensino da Literatura nas escolas públicas. A decolonialidade surge como um convite à reavaliação das narrativas históricas e à inclusão de vozes marginalizadas, que foram subjugadas pelo discurso eurocêntrico.

A participação social, sob uma perspectiva decolonial, não é apenas uma presença na esfera pública, mas uma ação de agência e engajamento que desafia as desigualdades inerentes às estruturas sociais. A formação de leitores em escolas públicas requer uma abordagem sensível às complexidades do contexto educacional brasileiro, diante de uma massacrante realidade da educação atual. É certo que, se não houver uma política pública de instalação de computadores e internet potente, toda a esperança do movimento de resistência fica mais distante.

A abordagem decolonial, proposta por Baptista e López Gopar (2019), exige uma revisão dos paradigmas linguísticos culturais eurocêntricos neste contexto, ressaltando a importância do diálogo interdisciplinar para a construção de uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades. Outra revisão urgente é o uso da internet como uma necessidade de todos e para todos, lembrando que apenas a colocação de aparatos e internet não serão suficientes para que ocorra o movimento decolonial, mas um processo de experiência individual e subjetiva mediada por um professor na formação desse leitor decolonial, que supere práticas coloniais.

Para tanto, faz-se necessária a ênfase na seleção de materiais que promovam a diversidade cultural e a valorização das culturas periféricas na formação de leitores com marcas de autoria de pensamento. Assim, há urgência de insurgência no processo educacional que está posto, valorizando a diversidade cultural e a reflexão crítica na formação de leitores cocriativos.

É crucial reconhecer que essa empreitada pedagógica não é simples e deveria ser liderada pelo professor mediador crítico, para as nuances culturais e uma abordagem que promove a inclusão e a diversidade, com a proposta de uma ruptura com estruturas opressivas, visando o estabelecimento de autonomia e identidade de comunidades historicamente subjugadas.

Nesse sentido, o processo educacional instaura novos desafios e oportunidades à formação do leitor, exigindo novas práticas educacionais, oferecendo a possibilidade da formação de um novo tipo de leitor com habilidades de leitura crítica e reflexiva. Essa habilidade crítica literária capacita os indivíduos a se engajarem de forma ativa e informada com a literatura, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e complexa do mundo ao seu redor.

O papel do professor mediador, nesse cenário, é fundamental, guiando estudantes na exploração das diversas possibilidades da Literatura com a leitura de obras pertinentes, que auxiliam no processo de questionamento, e da cultura, enquanto os possibilitam a se tornarem agentes de mudança, protagonistas de suas histórias, com maior habilidade crítica tanto literária quanto em seus papéis sociais. Uma leitura, entendida como um ato emancipatório, é fundamental para a construção do conhecimento, a resistência à dominação e a promoção da cidadania ativa.

Referências

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; GOPAR, Mario Enrique López. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: Questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, n. especial, p. 1-27, 2019. DOI: 10.14393/LL63-v35nEsp2019-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49261>. Acesso em: 28 set. 2023.

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

CHARTIER, Roger. **A aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo. Editora UNESP, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6231520/mod_resource/content/1/A%20aventura%20do%20livro.pdf.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 1ª ed. São Paulo: autores associados, Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. PDF disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 17 de fev. 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias sobre a participação social**: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. Caderno CRH, 32(85). p. 63-81, 2019. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i85.27655>.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino de-colonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 21(3), 981-1005, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960>. Acesso em: 17 de fev. de 2024.

MIGNOLO, Walter. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, 32(94), e329402. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em 05 jun. 2023.

OLIVEIRA, Hêlvio Frank de. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 43, p. 296-308, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 16 de fev. 2024.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. 143. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.com.br>. Acesso em 17 de fev. 2024.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSINANI, Zélia (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008, p. 17-32.