

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Natacha Pereira Alves Bastos

**O ENSINO DE LITERATURA EM UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL:
NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

Rio de Janeiro
2021



Natacha Pereira Alves Bastos

**O ENSINO DE LITERATURA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:
NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Doutor Rogerio Mendes de Lima.

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

B327 Bastos, Natacha Pereira Alves.

O ensino de literatura em uma perspectiva decolonial: novos caminhos e possibilidades / Natacha Pereira Alves Bastos. – Rio de Janeiro, 2021.

138f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogerio Mendes de Lima

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Interculturalidade. 3. Educação antirracista. I. Lima, Rogerio Mendes de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 469

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CBR-7: 5692

Natacha Pereira Alves Bastos

**O ENSINO DE LITERATURA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:
NOVOS CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 31/05/2021.

Banca Examinadora:

Orientador: Professor Dr. Rogerio Mendes de Lima
MPPEB – CPII

Professor Dr. Lincoln Tavares da Silva
PPGEB – CAp-UERJ

Professora Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo
MPPEB – CPII

Professora Dra. Andrea da Paixão Fernandes
PPGEB – CAp-UERJ

Professora Dra. Esther Kuperman
MPPEB – CPII

Rio de Janeiro
2021

Dedico este trabalho aos meus filhos Breno e Matheus. Desejo que o mundo seja um lugar mais justo, e sei que só conseguiremos essa luta pela Educação. Este é meu legado para vocês. Amo vocês e obrigada por me ensinarem todos os dias o que é o amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre cuidou de todos os detalhes e me guiou por todo meu caminho. Obrigada por tanto amor e cuidado. A Nossa Senhora, por me cobrir com seu manto sagrado e me proteger sempre.

Aos meus pais, por toda dedicação ao longo da minha trajetória, por todo o incentivo a ingressar na Educação. Pela prioridade que vocês sempre deram a mim e aos meus estudos. Agradeço a cada dedicação. Agradeço a minha vovó, que do seu jeitinho, sempre me ajuda. Não teria conseguido sem você. Minha gratidão a vocês por todo amor.

Ao meu marido Jerry por toda paciência durante essa jornada do Mestrado que nem sempre foi fácil. Obrigada pela compreensão, pelo amor e pelo acalento nas horas que precisei. Você é meu amor e meu companheiro de vida. Amo você!

Aos meus filhos, Breno e Matheus, por me inspirarem e incentivarem cada dia a ser uma pessoa melhor. Vocês são a razão da minha vida e da minha busca por um mundo melhor.

Ao meu orientador Rogerio Mendes, por toda parceria durante esse percurso do Mestrado. Sou grata por toda a sua generosidade e grandiosidade.

Aos membros da banca por todas as suas contribuições no decorrer desta pesquisa: Andrea da Paixão, Esther Kuperman, Flávia Vieira e Lincoln Tavares.

Aos colegas do Colégio Estadual Hilton Gama, à direção e equipe pedagógica pelo apoio na minha pesquisa. A dedicação de vocês por uma escola pública de excelência é inspiradora e transformadora para todos os alunos e professores. Obrigada por tudo.

Ao Centro Educacional Nossa Senhora Aparecida, por ser minha segunda casa e me ensinar tanto sobre o que é o amor, desde aluna e até hoje. Agradeço aos amigos professores, à equipe pedagógica, às Filhas de Santa Maria da Providência por toda bondade e contribuições para a minha vida profissional. E, claro, pela amizade que aquece meu coração todos os dias.

Aos companheiros de jornada do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, turma 2018. Vocês são os melhores! Em especial aos amigos que, mais de perto, foram confidentes desse caminho de flores e espinhos: Mari Andrade, a caçulinha, Fernandinha, a amorosa, Aline, a generosa, Eric, o engraçado, Mari Paixão, a paixão.

Às amigas que, não são muitas em quantidade, mas muitas em intensidade. A minha amiga Patrícia, por dividir as loucuras e aturar minhas surtadas. À Irmã Natividade, por acreditar sempre em mim, quando muitas vezes descreditei. A Dauzi, pela amizade e incentivo, orações em todos os momentos que precisei. A minha amiga Thuani, pelos anos de companheirismo e palavras de apoio, sempre que necessário. Vocês todas são luz em minha vida!

Aos meus alunos e colegas de profissão que fui somando ao longo dos colégios pelos quais passei e passo na minha trajetória. Hoje, esse trabalho, é a soma de cada contribuição de vocês, cada fala, cada questionamento em sala, cada experiência incrível que vocês me proporcionaram.

RESUMO

BASTOS, Natacha Pereira Alves. **O ensino de literatura em uma perspectiva decolonial: novos caminhos e possibilidades.**2021.Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa está inserida na temática do ensino de literatura como possibilidade geradora de práticas que contribuam para o desenvolvimento político-pedagógico e estratégias que valorizem a perspectiva decolonial na escola básica e trabalha com o seguinte problema: como o uso de textos literários pode contribuir para uma educação intercultural entre os estudantes do Ensino Médio? Em relação aos objetivos da pesquisa, procuramos desenvolver um material didático que a partir do uso de textos que representem a literaturas africanas, indígenas e brasileiras possa contribuir na formação intercultural dos estudantes de ensino médio e como objetivos específicos: (1) realizar uma pesquisa documental, através do material didático, do currículo e de leis que orientam o ensino de literatura no Ensino Médio; (2) compreender os hábitos de leitura dos estudantes; (3) analisar as representações dos estudantes sobre as literaturas africanas e indígenas; (4) Elaborar produto educacional que promova reflexões sobre as literaturas africanas, indígenas e brasileiras a fim de possibilitar o desenvolvimento de novas formas de relação e apropriação literária entre estudantes de ensino médio; (5) Aplicar o produto educacional aos docentes, promovendo a validação do material; (6) Analisar o impacto alcançado pelo produto educacional entre os docentes e incorporar as sugestões dadas pelos participantes. Este estudo se justifica pela observação da predominância de textos literários de origem europeia no currículo mínimo de Língua Portuguesa, o que colabora para uma abordagem hegemônica e eurocêntrica em que o ensino de literatura parte de valores e moldes europeus e contribui para uma formação desequilibrada onde as heranças africana e indígena são secundarizadas ou invisibilizadas enquanto expressões literárias. A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial são as premissas teóricas que norteiam a pesquisa. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação crítica. Como instrumento de geração de dados, foram utilizados dois questionários: um primeiro aplicado a estudantes da 1ª série do Ensino Médio, com a intenção de recolher dados para a confecção do produto educacional mediante suas experiências e um segundo questionário com os docentes participantes de uma oficina oferecida com o objetivo de realizar uma validação do produto, pensando em sua aplicabilidade e recolhendo contribuições dos professores. Como produto educacional, foi construído um caderno de atividades, composto de uma sequência de aulas constituída por atividades de leitura, interpretação e produção realizadas a partir das literaturas apresentadas no estudo. Espera-se que a pesquisa colabore na valorização de uma abordagem intercultural na escola básica. Pretende-se ainda que o produto educacional desenvolvido possa servir como modelo para a ação político-pedagógica de docentes de Língua Portuguesa em turmas de ensino médio.

Palavras-chave: Literatura; Decolonialidade; Interculturalidade crítica; Ensino Médio.

ABSTRACT

BASTOS, Natacha Pereira Alves. **O ensino de literatura em uma perspectiva decolonial: novos caminhos e possibilidades.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

The present research is inserted in the theme of teaching literature as a possibility that generates practices that contribute to the political-pedagogical development and strategies that value the decolonial perspective in the basic school and works with the following problem: how the use of literary texts can contribute to intercultural education among high school students? In relation to the research objectives, we seek to develop a didactic material that, from the use of texts that represent African, indigenous and Brazilian literature, can contribute to the intercultural training of high school students and as specific objectives: (1) conduct a documentary research, through didactic material, curriculum and laws that guide the teaching of literature in high school; (2) understand students' reading habits; (3) to analyze students' representations of African and indigenous literatures; (4) Elaborate an educational product that promotes reflections on African, indigenous and Brazilian literatures in order to enable the development of new forms of relationship and literary appropriation among high school students; (5) Apply the educational product to teachers, promoting validation of material; (6) Analyze the impact achieved by the educational product among the teachers and incorporate the suggestions given by the participants. This study is justified by the observation of the predominance of literary texts of European origin in the minimum Portuguese language curriculum, which contributes to a hegemonic and Eurocentric approach in which the teaching of literature starts from European values and molds and contributes to an unbalanced formation where the African and indigenous heritages are marginalized or made invisible as literary expressions. Critical interculturality and decolonial pedagogy are the theoretical premises that guide the research. This research is characterized as a critical action research. As a data generation tool, two questionnaires were used: a first one applied to students of the 1st grade of High School, with the intention of collecting data for the making of the educational product through their experiences and a second questionnaire with the teachers participating in a workshop, offered in order to carry out a validation of the product, thinking about its applicability and collecting contributions from teachers. As an educational product, an activity notebook was built, consisting of a sequence of classes consisting of reading, interpretation and production activities carried out from the literature presented in the study. The research is expected to collaborate in the valorization of an intercultural approach in the basic school. It is also intended that the educational product developed can serve as a model for the political-pedagogical action of Portuguese-speaking teachers in high school classes.

Keywords: Literature; Decoloniality; Critical interculturality; High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evocação sobre literatura africana.....	48
Figura 2 - Evocação sobre literatura indígena.....	55
Figura 3 - Evocação sobre literaturas.	60
Figura 4 – Currículo Mínimo – Habilidades e competências	86
Figura 5 – Currículo Mínimo – Terceiro bimestre.....	87
Figura 6 - Modernismo no livro didático.....	88
Figura 7 - Literatura africana no material didático.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Idade dos estudantes.....	28
Tabela 2 - Pertencimento étnico-racial dos estudantes.....	29
Tabela 3- Alunos que declararam que não possuem o hábito de ler	29
Tabela 4 – Preferência de leitura.....	31
Tabela 5 – Assuntos de interesse para leitura.....	32
Tabela 6 – Quantidade de livros.....	32
Tabela 7 – Formas de indicação para leitura.....	34
Tabela 8 – Autores brasileiros.....	41
Tabela 9 – Autores estrangeiros.....	42
Tabela 10 - Autores africanos.....	51
Tabela 11 – Histórias, mitos e contos africanos.....	51
Tabela 12 – Imaginário sobre a África.....	53
Tabela 13 – Temas possíveis da literatura africana.....	54
Tabela 14 - Autores indígenas.....	58
Tabela 15 – Histórias, mitos e contos indígenas.....	59
Tabela 16 – Formas de contato com a cultura indígena.....	60
Tabela 17 – Temas possíveis da literatura indígena.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Prévio conhecimento dos termos.....	115
Gráfico 2: Realização de atividades decoloniais.....	115
Gráfico 3: Atividades decoloniais no planejamento.....	116
Gráfico 4: Conceito de literatura através do produto.....	117
Gráfico 5: Reflexão literária através do produto.....	117
Gráfico 6: Textos e vídeos.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de autores.....	39
Quadro 2: Respostas à Evocação de Palavras sobre a Literatura africana.....	45
Quadro 3 - Autores e livros da literatura africana.....	50
Quadro 4 - Respostas à Evocação de Palavras sobre a Literatura indígena.....	55
Quadro 5 – Ensino de literatura	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Reformulado)

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FOTOGRAFIAS DA REALIDADE I: HÁBITOS DE LEITURA ENTRE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO.....	24
2.1 A pesquisa-ação como percurso metodológico.....	24
2.2 Desenvolvimento da pesquisa.....	26
2.3 O formulário do Google Forms para investigar o hábito e escolha de leituras.....	29
2.4 Indústria Cultural, hábitos de leitura e o lugar da literatura brasileira entre os participantes.....	39
3 FOTOGRAFIAS DA REALIDADE II: O LUGAR DAS LITERATURAS AFRICANAS E ÍNDÍGENAS NOS HÁBITOS DE LEITURA DOS ESTUDANTES.....	44
3.1 Representações Sociais da Literatura Africana e colonialidade.....	45
3.2 Colonialidade, silenciamento e as representações sociais sobre a literatura indígena.....	55
4 COLONIALIDADE DO PODER, MULTICULTURALISMO E ENSINO DE LITERATURA.....	63
4.1 A literatura como área do conhecimento.....	64
4.2 A literatura como componente curricular.....	66
4.3 Os documentos oficiais e o ensino de literatura.....	71
4.4 O ensino de literatura em tempos de BNCC.....	78
4.5 Multiculturalismo e ensino de Literatura.....	82
5. REPENSANDO O ENSINO DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	90
5.1 Decolonialidade e Ensino de Literatura: algumas considerações.....	93

5.2 “Entre letras e memórias”: uma proposta de intervenção.....	100
5.3 A experiência de construção coletiva de um produto educacional.....	105
5.3.1 A escolha dos textos literários: a multiplicidade presente.....	109
5.3.2. A produção literária dos alunos.....	109
5.3.3 Leitura.....	111
5.3.4 Recursos midiáticos.....	112
5.3.5 O tempo.....	113
5.3.6 Outros comentários.....	113
5.4 Aplicabilidade do produto.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO ENSINO DE LITERATURA.....	122
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A – APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO COM ALUNOS DA 1ª SÉRIE.....	130
APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DA OFICINA "ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA A PARTIR DAS PERSPECTIVAS INTERCULTURAL E DECOLONIAL"	138

1 INTRODUÇÃO

Quando me perguntam o momento que eu optei por ser professora eu prontamente sou capaz de responder: desde criança. Durante meus anos escolares, muitos professores me apresentaram o mundo, conceitos distintos, inspirações e amor por aquilo que faziam. Assim, desde criança já tinha em meus pensamentos o desejo de proporcionar a outras pessoas um pouco daquilo que eu vivenciei. Afinal, realmente a Educação, através dos tantos professores que cruzaram o meu caminho, transformou minha vida.

Aos dezesseis anos, após uma educação formal no Ensino Médio em uma escola tradicional do bairro, fui aprovada no curso de Letras da Universidade Federal Fluminense e, mesmo sem conhecer muitos clássicos da literatura, ingressei na universidade com o intuito de realmente lecionar. O encantamento pela área da Educação cresceu e, no ano seguinte, senti que queria me aprofundar e conhecer mais intimamente o percurso pelo qual a Educação passa e passou. Iniciei, então, o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através do consórcio CEDERJ e através dele consegui propósitos para a minha prática.

As duas formações são importantes na escolha do tema da minha pesquisa. Em Letras, o próprio nome da habilitação já enuncia: literaturas da Língua Portuguesa. Logo, tive a oportunidade de estudar, além da literatura brasileira, a literatura portuguesa e a africana. Antes do curso, eu nunca havia tido contato com algum autor da literatura africana e conhecer esse universo, que une o mítico e a realidade.

Em Pedagogia, pude cursar várias disciplinas que tinha como tema principal a cultura e sua diversidade na sala de aula em pauta. Estas disciplinas me encantaram e poder olhar para os alunos de uma outra forma que eu olhava e enxergar uma gama de possibilidades e riquezas que poderiam surgir, se fossem ouvidos em suas singularidades.

Apesar da conclusão das duas graduações, não estava atuando ainda no ramo da Educação. Apenas em 2012 comecei a lecionar efetivamente em uma escola particular. Entretanto, foi apenas em 2014 que comecei a trabalhar com a disciplina de literatura para o Ensino Médio. Fato este que fiz com muito orgulho.

Entretanto, percebi que apesar de estar presente em minha formação e nos documentos oficiais como uma estratégia para a formação discente, o estudo de literatura africana não estava sendo abordado da maneira adequada. A literatura africana ocupa um lugar secundário no currículo de Literatura. Na minha experiência docente, verifiquei que o conteúdo

programático de literatura nas escolas se baseia em uma dicotomia e uma ordem recorrente: antes de abordar as escolas literárias brasileiras, sempre está presente a mesma escola literária em Portugal. Assim, existe uma imensidão de textos literários europeus, principalmente de origem portuguesa, presentes nas aulas.

É compreensível, mas não aceitável, que a relação de mais de três séculos de colonização produza influências na formação sociocultural do Brasil, e, portanto, a literatura portuguesa tenha um papel importante dentro de nossa formação. Contudo, há uma desconsideração em relação as produções literárias afro-brasileiras e indígenas, como se estas etnias e suas manifestações culturais não fossem importantes para a construção de nossa identidade. Na maioria das vezes, apesar do discurso acerca da contribuição dos diferentes povos para a formação da nossa identidade incluir as culturas afro-brasileiras e indígenas, na prática há uma sobrevalorização das influências europeias. Essa situação é resultado do colonialismo, forma de organização social que resulta das relações estabelecidas durante o processo de colonização, e sua face mais cruel, a colonialidade, que implica na manutenção em todas as esferas da sociedade das relações materiais e simbólicas do período colonial.

Apesar do incômodo e inquietação que sentia diante do currículo de literatura adotado nas escolas em que lecionava, o tempo para planejamento e elaboração de atividades eram escassos. Logo, seguia o currículo e exercícios do material didático que eram oferecidos nas escolas.

Assim, após alguns anos trabalhando com literatura e me sentindo incomodada com essa dicotomia, ingressei no mestrado profissional e consegui, então, efetivamente trabalhar com a inquietude que tanto me incomodava, pois, ao mesmo tempo em que queria modificar essa abordagem da disciplina em minha prática, não sabia por qual caminho começar. Visualizei, então, na produção de um produto educacional uma possibilidade de iniciar uma mudança de perspectivas e auxiliar a outros professores através de um material que pudesse permitir e auxiliar o diálogo entre alguns conteúdos curriculares de literatura, tendo como base, textos de origem africana ou da literatura indígena, além de contribuições da literatura popular brasileira.

O enfrentamento do colonialismo e da colonialidade tem uma relação direta com o conhecimento da cultura africana (e, também da indígena), da qual a literatura é uma das expressões, sendo um elemento necessário para que os estudantes, muitas vezes majoritariamente negros, possam se formar numa perspectiva que valorize a diversidade cultural e permita o enfrentamento das diversas formas de discriminação racial da qual são vítimas.

Duas consequências podem advir dessa mudança. Em primeiro lugar, permite aos estudantes aproximarem-se da disciplina ao visualizarem outras formas de produção literária que não o modelo canonizado que traz a Europa, especialmente o de Portugal. Outra consequência é a percepção de que a literatura é muito mais do que o cânone eurocentrado define. Permite aos estudantes, compreender que expressões literárias populares devem ser valorizadas e reconhecidas, o que pode resultar num resgate de suas próprias histórias e trajetórias culturais.

Trazer a literatura africana para a sala de aula significa discutir um conjunto de contribuições em que se destaca o imaginário, as lendas, a oralidade, os *griots* e se chega até a uma literatura contemporânea, em que há um engajamento e um esforço dos autores africanos de reescrever uma história e se libertar do processo de dominação que sofreram - e ainda sofrem como consequência - do colonialismo. Conhecer essa trajetória é fundamental para uma formação para a diversidade cultural.

Ainda que não seja o objeto dessa Dissertação, há uma literatura indígena que deve ser resgatada para os estudos e discussões literárias dentro de sala de aula, o que certamente enriquecerá e ampliará as percepções discentes sobre o conceito e a prática social da literatura.

Portanto, acredito que as literaturas africana, indígena e popular devem ser inseridas no currículo em conjunto com a literatura portuguesa como forma de iniciar um caminho que possa romper com um ensino da disciplina eurocentrado e que reforça nos estudantes uma percepção distorcida da literatura e sua importância como campo do conhecimento. Entendo que essa nova abordagem pode gerar um despertar nos estudantes para os efeitos da colonização que ainda estão presentes na produção e na compreensão do mundo em que vivem e nas relações sociais que estabelecem uns com os outros, de modo a fomentar uma transformação progressiva em seu cotidiano.

Os textos literários são capazes de propiciar reflexões e gerar sentimentos, identificações, através do seu poder estético. Para isto, deve-se deslocar, do currículo de literatura, o enfoque dos conteúdos como as características das escolas literárias, com o ano de início de término delas, além do contexto histórico de cada um - sequência está muito reproduzida nos currículos e materiais didáticos. Para superar este fato, as aulas da disciplina podem ser utilizadas como um caminho para iniciar debates, diálogos, através, principalmente, dos significados de cada obra, que se faz singular a cada um, e na troca em sala de aulas entre alunos e professores. Essa crença, portanto, é o ponto de partida dessa pesquisa.

Toda pesquisa acadêmica é feita de escolhas. O ato de fazer não é apenas voluntário, mas também um posicionamento frente à realidade social. Mas o desenvolvimento de uma pesquisa também nos mostra que dar conta da complexidade dos fenômenos estudados é uma tarefa árdua e que exige do pesquisador fazer recortes que tornem possível a produção de conhecimento e a intervenção transformadora.

Esta pesquisa tem um posicionamento bastante definido sobre as relações de poder que perpassam o ensino de Literatura na escola básica brasileira. Elas reproduzem ao seu modo, a maneira como historicamente as estruturas sociais foram construídas no Brasil a partir do processo de colonização. Nesse sentido, as populações indígenas e afro-brasileiras são vítimas da dominação objetiva e subjetiva que sobre elas se impõem desde o século XVI.

Na escola básica, essa dominação se exerce principalmente, mas não somente, através dos currículos praticados. No ensino de literatura, isso pode ser confirmado pelo pouco espaço dedicado à literatura africana e indígena nos programas da disciplina e nos materiais didáticos.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o ensino de literatura não ocorre a partir de um componente curricular específico, mas coloca como evidência o contato com os textos literários como forma de incentivo à formação leitora do aluno. Além disso, a literatura aparece ao longo da discussão de vários componentes além da Língua Portuguesa, como em Artes e Geografia, realizando diálogos interdisciplinares.

Promulgados em 1999 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o ensino de literatura estava inserido no componente curricular de linguagens, tendo em vista a abordagem do ensino de literatura como intrínseca ao estudo da língua portuguesa, oportunizando, através da presença de textos literários, cenários em que os alunos possam se expressar. Além disso, o documento objetivava colocar em segundo plano a história e característica das escolas literárias para dar lugar a representações sociais e culturais.

Em 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que buscavam dialogar sobre a prática do docente em sala de aula, buscando democratizar o acesso ao conhecimento. As OCNEM's vão de encontro com a união entre o ensino de português e literatura, argumento que, desta forma, nega a “autonomia e a especificidade que lhe são cabidas.” (BRASIL, 2006, p. 49)

A literatura é a arte expressa com palavras. Através desta definição clássica e recorrente nas aulas e nos documentos oficiais, podemos nos questionar qual seria então a finalidade de ensino da literatura no currículo do Ensino Médio. Por meio da sua

concretização em um componente curricular de ensino, pretende-se, de acordo com as OCNEM's, que seja alcançado um conhecimento que liberte a sensibilidade e desperte a liberdade que “somente a fruição estética pode alcançar” (BRASIL, 2006, p. 53).

Além de despertar a liberdade, as OCNEM's defendem que o ensino de literatura possibilita ao estudante a formação de um leitor literário que se aproprie de conhecimentos necessários para desenvolver o pensamento crítico, a autonomia e o letramento. Para isto, defende-se que a utilização de diversos tipos de textos literários, que perpassam pelos cânones da literatura e pelos *raps*. (BRASIL, 2006)

A BNCC foi homologada em 2018 com sua versão completa, em que inclui o segmento do Ensino Médio. Nesta versão, são enumeradas dez competências que irão nortear todo o currículo da Educação Básica. Dentre elas, há duas que estão direcionadas diretamente ao tema da diversidade, contribuindo para uma valorização dessa discussão ao longo do documento. Todavia, há questionamentos de como é possível defender a diversidade uma vez que há uma lista de competências e habilidades que devem ser trabalhadas ao longo dos anos escolares.

Após a análise, percebemos que não está presente o direcionamento à abordagem da literatura africana nos documentos oficiais, apesar de dar enfoque à formação do leitor crítico, ao poder estético de fruição da literatura e da necessidade de fomentar uma formação crítica e reflexiva que valorize a diversidade cultural. Entretanto, apenas o reconhecimento da pluralidade cultural presente em sala, não é suficiente para transpor as diferenças hierárquicas e hegemônicas que se fazem presentes, tanto nas relações sociais no contexto escolar como no currículo da disciplina. De acordo com a lei 10.639/2003 e sua modificação pela lei 11.645/2008 é obrigatória a presença da história e cultura africana ao longo de todo o currículo escolar. Todavia, o que percebemos são abordagens da literatura africana fragmentadas e pontuais, separadas em um capítulo à parte. No currículo mínimo proposto pela SEEDUC, ocorre no terceiro bimestre da 3ª série do Ensino Médio.

Como explicar o lugar ocupado pela literatura africana nos currículos apresentados? Para além das dificuldades estruturais das instituições em tela, compreende-se no contexto dessa pesquisa que há uma relação direta entre a hierarquização das contribuições dos diferentes grupos raciais e as relações sociais caracterizadas pelo que Quijano (2009) definiu como colonialidade. De acordo com o sociólogo peruano, a colonialidade é uma consequência do processo de colonização e do colonialismo. Porém, enquanto o colonialismo está estruturado a partir de uma relação de dominação política, de controle de produção e trabalho, a colonialidade se perpetua como uma dominação subjetiva, em que há uma relação de poder

e dominação baseada em classificações étnicas. Estas relações de dominação foram, assim, essenciais para o processo da conquista da Américas pelos europeus.

Desta maneira, observa-se que há um desequilíbrio entre a majoritária referência a textos literários europeus e a fragmentada e reduzida presença de obras africanas e indígenas no currículo indicado para o Ensino Médio. Logo, nota-se que o conceito de colonialidade é perceptível no currículo e na prática efetiva do ensino de literatura, uma vez que ao colaborar para a perpetuação de conhecimentos nos moldes europeus - tidos como centralizadores no processo de ensino – permanece corroborando para a relação de dominação que interfere na construção da subjetividade dos estudantes.

Essa pesquisa assume como perspectiva a interculturalidade crítica e se posiciona de modo crítico quanto às abordagens multiculturais que predominam nos documentos da educação brasileira desde os anos 1990. Candau (2008, p. 50) afirma que existem distintas abordagens do multiculturalismo. A proposta que adotamos se propõe a realizar um caminho de valorização das contribuições literárias das populações afro-brasileiras e indígenas superando uma hierarquização construída desde os tempos coloniais. Portanto, ao defendermos nesta pesquisa o caminho da interculturalidade crítica e da decolonialidade, almejamos contribuir para um novo olhar para a literatura, em que textos literários da literatura africana e indígena sejam vistos como possibilidades para promoção de diálogos e trocas que contribuam para que estudantes possam reconhecer a importância cultural e histórica desses povos.

Walsh (2007) defende a pedagogia decolonial, que se propõe a ser um caminho epistêmico para o fim da hierarquização dos saberes, construído como elemento indispensável à colonialidade. Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, a adoção de uma pedagogia decolonial é fundamental. Assim, através de diálogos interculturais, transformações podem emergir e contemplar não somente textos da literatura portuguesa - tendo em vista sua evidente contribuição para a literatura brasileira - mas também a literatura africana, como possibilidade de reconhecimento de grande valor cultural, indispensável para a consciência e formação da identidade nacional brasileira.

Tendo em vista os conceitos apresentados que embasam esta pesquisa, temos como proposta de intervenção um produto educacional que sugere uma abordagem intercultural, na qual conceitos-chaves e introdutórios da literatura – geralmente presentes no currículo e material didático da primeira série do Ensino Médio – sejam ressignificados a partir de uma óptica intercultural, de questionamentos e debates. Nesse sentido, as literaturas africana e indígena são caminhos escolhidos para promover interações e viabilizar expressões literárias

silenciadas e pormenorizadas.

O produto educacional proposto, portanto, busca auxiliar os docentes do componente curricular de literatura para que percebam o desequilíbrio e a desvalorização de textos literários africanos e indígenas e pretende dialogar a abordagem de tais literaturas aos recorrentes conteúdos curriculares da literatura.

No presente estudo, como objetivo geral, buscamos promover um material didático que, a partir da utilização de textos de origens africanas, indígenas e brasileiras, possa contribuir na formação intercultural de estudantes de ensino médio. Para tal, traçamos os seguintes objetivos específicos: realizar uma pesquisa documental, através do material didático, do currículo e de leis que orientam o ensino de literatura no Ensino Médio; compreender os hábitos de leitura dos estudantes; analisar as representações dos estudantes sobre as literaturas africanas e indígenas; elaborar produto educacional que promova reflexões sobre as literaturas africanas, indígenas e brasileiras a fim de possibilitar o desenvolvimento de novas formas de relação e apropriação literária entre estudantes de ensino médio; aplicar o produto educacional aos docentes, promovendo a validação do material; analisar o impacto alcançado pelo produto educacional entre os docentes e incorporar as sugestões dadas pelos participantes.

A dissertação é composta por cinco capítulos. Os capítulos dois e três discorrem sobre a aplicação do questionário aplicado aos estudantes da primeira série do Ensino Médio, buscando retratar as fotografias da realidade no momento da realização da pesquisa, buscando perceber a proximidade com as literaturas que eles possuem. A partir de elementos da análise do conteúdo, relacionamos os dados obtidos com os teóricos da literatura. No capítulo quatro defendemos como a colonialidade do poder está enraizada e se mostra presente no currículo de literatura. No capítulo cinco mostramos caminhos pelos quais a proposta decolonial pode encontrar espaços nas brechas apresentando o produto educacional “Entre letras e memórias: uma literatura (de)para discussão”.

2 FOTOGRAFIAS DA REALIDADE I: HÁBITOS DE LEITURA ENTRE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO.

Na concepção defendida nesse estudo, toda atividade de pesquisa precisa estar contextualizada no tempo e no espaço. Do mesmo modo, as escolhas metodológicas são construídas a partir do lugar e da trajetória do pesquisador e dos demais sujeitos da pesquisa. Sendo assim, esse trabalho não pretende atingir nem a objetividade plena defendida pelo positivismo¹ e tampouco a neutralidade axiológica proposta pela sociologia compreensiva². Todo pesquisador é um sujeito da realidade social, e, portanto, faz escolhas e opta por determinadas formas de ação, seja em suas atividades cotidianas, seja como professor ou como pesquisador.

Desse modo, esse estudo é ao mesmo tempo pedagógico e político. Pedagógico porque tem nos processos de ensino seu foco central. A escola e as relações estabelecidas nela são prioritariamente o objeto das reflexões e das propostas que advém desta pesquisa. E, também é político porque percebe que os processos de ensino-aprendizagem, assim como as demais relações sociais são espaços onde as relações de poder se fazem presentes, de forma explícita ou velada, mas sempre influenciando no modo como os diferentes sujeitos compreendem e vislumbram sua realidade e a si próprios nela.

Contudo, de forma alguma isso implica em não ser científico. Fazer escolhas, posicionar-se politicamente e buscar intervir na realidade pode ser feito sem que haja um desleixo pela metodologia científica. Ao contrário, a metodologia, se bem utilizada pode ser uma importante aliada na compreensão da realidade e na adoção de estratégias de intervenção no cotidiano. De acordo com Segato (2015), o cientista deve se dirigir ao mundo, aos temas de sua época e usar seu trabalho para responder as questões de seu tempo. Dulci e Malheiros (2021) ressaltam a importância de que a metodologia esteja afinada com as demandas dos sujeitos que são vítimas do colonialismo e da colonialidade do poder. Tomando emprestado o conceito de *sentipensante* de Fals Borda elas afirmam que “Essa postura epistemológica, que podemos relacionar ao conceito de “geopolítica do conhecimento”, permite pensar que

¹A visão positivista que pleiteava uma completa objetividade do pesquisador na busca pelo conhecimento, o que significava considerar os “fenômenos sociais são coisas e devem ser tratados como coisas” (DURKHEIM, 1974, 24). Dessa maneira, toda pesquisa deve buscar ao máximo refutar qualquer relação de interesse acerca do fenômeno em análise.

²Na visão do sociólogo Max Weber, a neutralidade axiológica implica que apesar de reconhecer que os valores influenciam nas escolhas do pesquisador, os resultados de seus estudos devem se ater ao reconhecimento dos fenômenos e não na intervenção na realidade. Na visão weberiana, esse objetivo traria problemas para a pesquisa pois levaria a erros na análise dos resultados, que estariam influenciados pelos juízos de valor do pesquisador

práticas metodológicas pautadas por uma prática decolonizadora devem ter como cerne o reconhecimento da dimensão do "ser sentipensante" (DULCI; MALHEIROS, 2021, p.180).

O conceito de sentipensante parte do pressuposto de que a produção de conhecimento deve combinar as várias dimensões do ser (coração e corpo; razão e sentimento) e que essas devem estar intrinsecamente relacionadas às suas experiências sociais. Conceber metodologicamente uma pesquisa a partir desse paradigma, contribui para resgatar as diversas dimensões das culturais e históricas dos povos colonizados e escravizados e seus descendentes.

Desse modo, na concepção metodológica desta pesquisa, a produção de conhecimento não separa a razão de outras formas de conceber e viver o mundo. Concordamos com Selister-Gomes *et al* (2019, p. 51) que dizem:

ao mostrarmos nosso lugar, quer de onde estamos falando, quer de onde estamos escrevendo, possibilitamos ao leitor(a) uma compreensão mais transparente do conhecimento elaborado. Dessa forma, assim como na fotografia, os saberes que passam a ser localizados, mostram de forma translúcida como esse local interfere na pesquisa e delimita a mesma, a partir da ideia perspectivista.

O lugar desta pesquisa é, portanto, o da defesa de que o ensino de literatura deve compreender as diferentes culturas e histórias presentes na construção de nossa sociedade, sem hierarquizá-las racialmente ou de qualquer outro modo. Parte-se de uma dimensão da realidade para construir estratégias que permitam nos aproximarmos do objetivo proposto. Deve ser ressaltado ainda que a pesquisa e o produto educacional associado a ela destinam-se aos professores e estudantes da escola básica que também são sujeitos deste estudo.

Desse modo, a geração de dados a partir dos questionários aplicados possibilita uma fotografia da realidade que será analisada e sobre a qual será proposta uma intervenção. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, através da modalidade da pesquisa-ação, uma vez que se propõe a realizar uma ação na realidade, tendo como ponto de partida um problema socialmente contextualizado. Como etapas da pesquisa, tivemos: (1) a aplicação de um questionário, através do *Google Forms*, para 39 estudantes da 1ª série do Ensino Médio; (2) análise dos dados obtidos através de tabelas quantitativas; (3) elaboração do produto educacional, tendo como base os dados analisados. (4) realização de uma oficina com os professores com a exposição de uma parte do produto educacional; (5) interpretação das observações realizadas pelos dos professores participantes da oficina; (6) reflexões acerca das falas dos discentes e docentes obtidas através do percurso da pesquisa.

Por compreender que essa fotografia é essencial para o processo de pesquisa proposto, ela será dividida em dois capítulos. No capítulo atual, apresentaremos as informações e os procedimentos metodológicos utilizados no estudo e a primeira parte dos dados gerados pela aplicação do questionário, discutindo deferentes elementos que constroem os hábitos de leitura dos estudantes. No próximo capítulo, apresentaremos a segunda parte desses dados gerados e faremos uma discussão específica sobre o lugar da literatura africana e indígena no imaginário dos estudantes e sua relação com a colonialidade do poder.

2.1 A pesquisa-ação como percurso metodológico

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação crítica, tendo em vista o enfoque na ação e transformação que a proposta de intervenção propõe. Além disso, a pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011, p. 85), é um método que pretende promover não só o conhecimento, como também a ação, que não esteja limitada apenas à descrição ou avaliação do processo de pesquisa, pois de acordo com Thiollent (2011, p. 20),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Outra característica própria de uma pesquisa-ação na esfera educacional, segundo o sociólogo, é a sua utilização realista e efetiva do conhecimento produzido, sendo assim, bastante utilizado na área educacional, uma vez que contribui para as situações pedagógicas com a participação dos envolvidos na pesquisa.

Sendo assim, este estudo é uma pesquisa-ação, tendo em vista a pretensão de possuir um caráter dialógico que deseja contribuir para novas abordagens no currículo de literatura, através da presença de textos literários de distintas literaturas. Para isto, propõe-se a descrever e dialogar com os estudantes participantes da pesquisa. Logo, pretende promover a participação e avaliação efetivas dos envolvidos no processo da pesquisa e no seu efeito.

A pesquisa tem uma visão reconstrutiva, dado que buscará conscientizar os envolvidos sobre a escassez de certos textos de literaturas menos presentes ao longo do currículo da literatura, como por exemplo, a literatura dos povos indígenas e negros. Além de ter a perspectiva de que as informações e o conhecimento prévio dos participantes, direcionarão as outras etapas da pesquisa, servindo como dados importantes para a elaboração do produto educacional. Outro ponto, é a finalidade de haver comunicação entre a pesquisadora e os envolvidos que fomente uma discussão e conscientização conjunta a fim de promover

mudanças efetivas, transformações na realidade escolar. Através de uma visão reconstrutiva, nos afirma Thiollent (2011, p. 86) que:

[...] a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção, possui uma dimensão conscientizadora, Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores e na relação professores/alunos.

Na concepção deste estudo, as dimensões técnica, científica e ideológica estão entrelaçadas durante o processo de pesquisa. Mais que isso, a metodologia que resulta desse entrelaçamento, tem como sustentação a história dos povos e culturas dominadas e a crítica das relações de poder estabelecidas epistemologicamente a partir da modernidade capitalista europeia. Assim, a metodologia que adotamos tem como propósito promover o diálogo entre pesquisadores e participantes que leve a construção de uma prática transformadora.

Freire (2015, p.28) considera que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Nesse contexto, segundo ele “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 2015, p.28). Na medida em que nesta pesquisa ensino-aprendizagem e construção de conhecimento são elementos inseparáveis, entendemos que essa é uma dinâmica que deve estar presente em todo o estudo.

Baldissera (2001) destaca que uma das características da pesquisa-ação é a solução de um problema coletivo e deve considerar preocupações teóricas e práticas que busquem novas formas de intervenção e investigação que privilegiem a participação e a transformação da realidade. Nesse sentido, reconhecemos que a pandemia da COVID 19 trouxe dificuldades para a participação de estudantes e docentes no estudo. Ainda que tenhamos adotado medidas para minimizar esse impacto, o fato desta pesquisa ter sido realizada de modo remoto, reduz as contribuições que uma interação presencial entre os participantes poderia ter dado para o tema em discussão.

Ainda assim, consideramos que a pesquisa mantém características que permitem defini-la como uma pesquisa-ação na medida em que nos mantemos fiéis à proposta de gerar conhecimento dentro de uma perspectiva epistemológica que resulta e propõe um engajamento para mudança dialógica e prática da realidade estudada (PICHETT; CASSANDRE; THIOLENT, 2016).

A delimitação e o desenvolvimento do tema da pesquisa surgem do processo de interação com os participantes. É a partir das respostas geradas pelos estudantes ao

responderem o questionário que as impressões iniciais da pesquisadora são transformadas efetivamente em objeto de investigação. Nesse aspecto, o problema de pesquisa foi enquadrado dentro de um campo teórico e prático para que pudesse se “concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (THIOLLENT, 2011, p. 79). Os participantes da pesquisa são essenciais em todo o processo, estando presente por todo o caminho metodológico, influenciando pontualmente. Sendo assim, é indispensável que os instrumentos de geração de dados sejam aplicados a fim de que os participantes tenham voz e participação ativa no estudo.

Essa pesquisa, assim, se propôs a analisar dados com a finalidade de verificar como os estudantes da primeira série do Ensino Médio se relacionam com a literatura, através da aplicação de um instrumento de pesquisa, no caso, um questionário preparado através do Google Forms. Os resultados foram divididos em dois blocos. O primeiro onde são analisadas as aproximações e distanciamentos em relação à Literatura enquanto campo de conhecimento e prática cotidiana e o segundo onde essa relação é discutida no que se refere à Literatura Africana, indígena e brasileira.

Com base nesses resultados e orientados pela perspectiva decolonial, desenvolvemos o produto educacional que servirá de base para uma futura intervenção. Parte desse protótipo foi aplicado a um grupo de docentes em uma oficina virtual para verificação e validação, principalmente no que se refere à sua aplicabilidade em sala de aula.

Como dissemos no início, tendo em vista o estado de pandemia da Covid-19 que ocorreu durante o ano de 2020, iniciando em março e, conseqüentemente, a interrupção das aulas escolares presenciais, presente pesquisa sofreu modificações com a finalidade de se adequar ao período singular e, ainda assim, trazer contribuições para a área acadêmica e para os docentes e pesquisadores.

2.2 Desenvolvimento da pesquisa

Como proposta, construímos dois questionários e aplicamos através do *Google Forms*. Essa ferramenta tem como finalidade realizar questionários criados por usuários de e-mail cadastrados a fim de divulgar as perguntas através de um link. As respostas, logo, são on-line e visualizadas em tempo real. O primeiro questionário foi realizado com 39 estudantes da primeira série do Ensino Médio, com o objetivo de coletar informações e experiências para a construção do produto. Esse formulário conta com o total de 32 perguntas e foi realizado durante o mês de julho de 2020.

O segundo questionário foi realizado com os docentes participantes de uma oficina

oferecida através do Programa de Residência do Colégio Pedro II e contou com a participação de 19 professores que atuam na escola básica.

O questionário anteriormente preparado e pensado para ser aplicado presencialmente nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio foi modificado e adaptado para ser respondido através do *Forms*. Inicialmente, pensamos em apenas divulgar para a turma que a princípio seria utilizada para realização do questionário e aplicação do produto, de forma presencial. Entretanto, houve apenas 8 respostas ao questionário criado. Fator este que reflete, no contexto da escola, uma baixa adesão dos alunos da turma às atividades remotas realizadas durante a pandemia. Logo, pensamos então em difundir o questionário em uma escala maior, utilizando professores colegas, alunos, como rede de apoio para divulgação do link.

Assim, o link do questionário no *Google Forms* foi divulgado e atingiu a 39 estudantes de primeiro ano; ponto que era um filtro para o questionário. Nesse momento, pensamos em permanecer como público-alvo os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, tendo em vista que, em tese, estariam tendo contato com a literatura como componente curricular formal pela primeira vez. Além disso, queríamos compreender qual o perfil de alunos leitores que ingressam no segmento do Ensino Médio, para que então pudéssemos entender e analisar esses dados ao longo desta pesquisa.

É importante destacar que o termo de consentimento e autorização dos responsáveis para alunos menores de idade foram adaptados e incluídos no formulário, para assim atender às especificações do Comitê de Ética do Colégio Pedro II.

Para análise de dados de ambos os questionários realizados, foram utilizados elementos da análise do conteúdo com o objetivo de atender às multiplicidades de informações dos participantes da pesquisa, de forma a realizarmos um diálogo com os referenciais teóricos propostos.

2.3 O formulário do Google Forms para investigar o hábito e escolha de leituras

Através da divulgação do link do formulário, conseguimos 39 respostas de estudantes da primeira série do Ensino Médio. Dos alunos menores de 18 anos, os responsáveis precisavam autorizar sua participação na pesquisa através da resposta do formulário.

A primeira tela do formulário é uma breve explicação do contexto da pesquisa e as devidas circunstâncias do formulário ser on-line. Além disso, há a disponibilização dos dados para os estudantes entrarem em contato, caso possuam dúvidas. Logo após, o questionário inicia com as perguntas contendo os dados pessoais, a fim de facilitar o contato da

pesquisadora com os alunos, caso fosse necessário, assim como também poder identificar qual o perfil dos participantes da pesquisa.

As perguntas 1 “Qual seu nome completo” e 2 “Digite seu e-mail” foram utilizadas para identificação dos alunos apenas para a realização da pesquisa, sem a divulgação de seus dados.

A pergunta 3 “Qual sua idade?” está relacionada ao perfil do participante, tendo em vista que posteriormente há a necessidade de aceitação da proposta, se for maior de idade, ou de autorização dos responsáveis, caso seja menor de 18 anos. Sendo assim, 34 alunos são menores de 18 anos e precisaram da autorização de seus responsáveis, que preencheram um campo com seu e-mail pessoal. Entretanto, apenas um responsável de um aluno menor não autorizou sua participação e com isso as respostas de seu filho foram desconsideradas para atender a sua opção.

Constatamos que a maioria possui 15 anos, faixa etária condizente ao ano escolar. Observa-se, apenas, que o participante de 50 anos pertence à modalidade de Ensino da Educação de Jovens e Adultos, no módulo correspondente à primeira série do Ensino Médio. Assim, os demais alunos estão cursando a primeira série, conforme a indicação no formulário já solicitava.

Tabela 1 - Idade dos estudantes

Idade	Quantidade	%
14	4	10,26%
15	17	43,59%
16	11	28,20%
17	2	5,13%
18	4	10,26%
50	1	2,56%

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

A pergunta 4 “Qual a série que você está cursando?” foi utilizada como filtro, caso algum aluno não fosse da primeira série do Ensino Médio, conforme é a proposta do formulário. Na pergunta 5 “Sua escola se encontra em qual esfera?” buscamos saber o perfil dos alunos em relação à sua escola de origem. Tendo em vista o contexto maior da pesquisadora, há majoritariamente alunos pertencentes à esfera estadual, ou seja, alunos da rede estadual do Governo do Estado do Rio de Janeiro, na totalidade de 22 alunos. Em segundo lugar, a esfera federal com o total de 12 alunos e na rede privada de ensino, contamos com 5 estudantes.

Na pergunta 6 “Qual sua cor/raça?” perguntamos como os alunosse identificam quanto a

raça, fornecendo as opções conforme os critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Parda, Preta, Branca e Amarela ou Indígena. Majoritariamente, 19 se identificaram como pardos, 10 alunos como pretos e também 10 alunos se autodeclararam como brancos.

Tabela 2- Pertencimento étnico-racial dos estudantes

Raça	Quantidade	%
Parda	19	48,72%
Preta	10	25,64%
Branca	10	25,64%
Amarela	0	0%
Parda	19	48,72%
Preta	10	25,64%

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Após a preocupação inicial com os dados pessoais dos alunos, passamos às perguntas referentes ao hábito de leitura de cada aluno, procurando identificar como a leitura está presente em seu cotidiano, e caso a resposta seja negativa, qual o motivo que o leva a essa resposta. Identificamos com a pergunta 7 “Você tem o hábito de ler?” que 26 alunos responderam que sim, enquanto 11 disseram que não. Em um primeiro momento, podemos pensar e questionar esse hábito da leitura do qual os alunos se referem, questionamento este que buscamos responder através das próximas perguntas realizadas no formulário.

A partir desta pergunta, realizamos uma separação conforme a resposta pessoal do aluno. Caso ele tenha respondido como “não”, ele é direcionado a uma página específica para essa resposta, com o objetivo de identificar a razão pela qual ele não tem o hábito da leitura. Na pergunta 8 “Por qual motivo você considera que não possui o hábito de ler?”, como opções, tínhamos: 1) Não gosto; 2) Prefiro fazer outras atividades; 3) Não me identifico com livros; 4) Não tenho acesso a variedade de livros; 5) Outros. A opção 5 fica em aberto para que o participante possa escrever sua resposta pessoal, caso queira. Sendo assim, analisaremos 13 respostas que tivemos como “Não” quando questionados se possuem o hábito de leitura.

Tabela 3 - Alunos que declararam que não possuem o hábito de ler

Respostas	Quantidade	%
Prefiro fazer outras atividades	6	46,15%
Não me identifico com livros	1	7,69%
Não tenho acesso à variedade de livros	3	23,08%
Outros	3	23,08%

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Como “Outros”, tivemos as seguintes respostas: “Eu até leio, mas tenho uma enorme dificuldade por conta de ter tdah, então me distraio rápido acabo achando entediado”. Nesse caso, podemos perceber a dificuldade do aluno em questão decorrente do seu Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, que possui como sintomas a falta de atenção e hiperatividade. Fato esse que pode influenciar na concentração para uma leitura extensa. Nesse caso, a abordagem com os textos é mais positiva quando é realizada com textos menores, mais objetivos, até mesmo nas atividades.

Tivemos também como resposta no campo “Outros” “Não tenho tempo, ainda mais nessa quarentena”. Podemos verificar com essa resposta que a quarentena decorrente da pandemia da COVID-19 influenciou a rotina de estudos dos alunos, uma vez que o ensino remoto foi adotado amplamente pelas redes estaduais e privadas, exigindo de seus alunos uma dedicação e uma adaptação rápida a uma nova modalidade de ensino.

Tivemos como resposta pessoal também “Leio às vezes”, demonstrando que a aluna em questão não possui regularidade na leitura, no cotidiano, mas a leitura se dá de maneira inconstante no decorrer de suas atividades.

Almeida e Cerigatto (2016, p. 210) afirmam que com a difusão de novas formas de leitura nas últimas décadas, como o hipertexto, é necessário que “se explique mais sobre as novas formas de ler e os novos leitores que surgem, ainda que resumidamente.”. Nesse aspecto, é importante compreender que a indicação de “não gostar de ler” deve ser percebida em estreita relação com um cotidiano de profundas transformações nos costumes, nas relações sociais e nos processos de formação de identidade. Além disso, não podemos desconsiderar que as práticas sociais cotidianas, da qual o hábito de ler é uma das possibilidades, são profundamente influenciadas pela dominação política e cultural (FLEURI, 2014).

Esse autor considera que o enfrentamento desse problema passa por desmontar a matriz colonial e “criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais” (FLEURI, 2014, p. 94). Dessa forma, consideramos que a ausência do hábito da leitura precisa ser contextualizada em um cenário de dominação e colonização cultural no qual o contato com a literatura é pouco estimulado.

A pergunta 9 “O que você mais gosta de ler?” busca identificar quais meios de acesso à leitura e a opção de cada aluno, relacionada à sua preferência. Como opção há: 1) Livros; 2) Jornais e revistas; 3) Blogs; 4) Gibis; 5) Outros. Majoritariamente, tivemos como resposta o item 1. Uma possibilidade para esse resultado é o fato de que a acessibilidade de livros pode

ser alcançada através de empréstimos nas bibliotecas das escolas, ou até pela preferência de tipo de leitura.

Tabela 4 –Preferência de leitura

Opções	Quantidade	%
Livros	27	69,23%
Blogs	5	12,82%
Gibis	3	7,69%
Jornais e revistas	1	2,56%
Outros	3	7,69%

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Respondendo à opção aberta, três participantes descreveram qual seu tipo de leitura favorito. Foram eles: “Conteúdo de *instagram*”, “Bíblia” e “Histórias interativas e Otomes”. A análise dessas respostas reflete a questão da difusão de novas formas de acesso à leitura que se distanciam da compreensão mais usual do que é literatura. Contudo, na linha já apontada anteriormente, exemplificam que:

Hoje a biblioteca não é fonte exclusiva de saber e informação, nem a escola o é. Um simples “meme”¹ na Internet, um vídeo de um canal de um blogueiro no YouTube, um artigo ou notícia escrito em um blog independente de jornalismo são fontes de informação mais acessadas e consumidas pelas novas gerações. (ALMEIDA E CERIGATTO, 2016, p. 205)

Contudo, uma análise das respostas permite confirmar que os livros ainda ocupam um lugar central na prática ou na representação de leitura dos estudantes. Esse cenário descortina duas possibilidades. Uma ingênua que considera que todas as leituras contribuem para a formação crítica dos estudantes, algo que Hernandez-Zamora (2019) critica ao afirmar que:

No podemos, por tanto, celebrar “todas las literacidades”, pues hay algunas (muchas) que si bien enseñan a “leer la palabra” (saber lo que las letras dicen, diría Shirley Heath), no enseñan a leer el mundo ni, mucho menos, a producir discursos propios, escribir la historia personal o social, y activarla agencia individual y colectiva. (HERNANDEZ ZAMORA, 2019, p.6)

Nesse sentido, há que se buscar compreender não somente o que ato de ler em si, mas o significado e o conteúdo do que se lê para a formação dos sujeitos. Desse modo, o hábito de ler deve ser analisado em sua relação intrínseca com a leitura do mundo. Freire (1989, p. 9) afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Assim, as perguntas seguintes procuram qualificar esse ato de ler e como eles podem

contribuir ou não para uma compreensão da diversidade do mundo e suas variadas representações. Concordamos com Freire e incorporamos a este estudo sua ressalva de que a crítica a uma concepção de que a quantidade de leitura não significa necessariamente uma melhor compreensão do mundo não deve ser entendida como um desprezo ao hábito de ler:

Parece importante, contudo, para evitar uma compreensão errônea do que estou afirmando, sublinhar que a minha crítica à magicização da palavra não significa, de maneira alguma, uma posição pouco responsável de minha parte com relação à necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes. (FREIRE, 1989, p. 12)

Nesse espírito, a pergunta 10 “Dentre os assuntos a seguir, quais aqueles que mais te interessam para leitura?” busca investigar quais assuntos interessam mais diretamente aos estudantes através da relação de temas de possível identificação à faixa etária. Esta pergunta foi realizada através de opção de caixa de marcação nas quais os participantes poderiam escolher quantas alternativas lhes fossem interessantes. Sendo assim, listaremos com qual frequência cada tema é recorrente:

Tabela 5 – Assuntos de interesse para leitura

Opções	Quantidade
Atualidades do Brasil e do mundo	21
Diferentes culturas	20
Educação	16
Bem-estar e saúde	14
Lazer	13
Novas Tecnologias e jogos eletrônicos	12
Moda e beleza	11
Esportes	11
Política	9
Celebridades da televisão e do cinema	8

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

A pergunta 11 “Quantos livros (sem contar os livros da escola) você leu nos últimos dois anos (de junho de 2018 a junho de 2020)?” buscou identificar a quantidade de livros que os alunos leem:

Tabela 6 – Quantidade de livros

Opções	Quantidade	%
Mais de 7	14	35,90%
De 1 a 3	9	23,08%
De 4 a 7	8	20,51%
Nenhum	8	20,51%

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Pudemos perceber, através desses resultados, que o percentual de estudantes que possuem um quantitativo significativo de livros lidos no decorrer do referido tempo pode ser considerado satisfatório se olharmos para a quantidade de 14 alunos que leram mais de 7 livros. Todavia, faz-se necessário observar o quantitativo que não leu nenhum livro ou um número relativamente baixo se levarmos em consideração o tempo decorrido da pergunta. Um dado importante para relacionar é o de que todos os alunos que marcaram a opção “nenhum” são estudantes de escolas públicas do Rio de Janeiro, enquanto 4 do total de 5 alunos da rede privada de ensino fizeram a opção por “mais de 7” e de “4 a 7”.

Dos livros lidos pelos participantes, questionamos quantos quais foram indicados pela escola com a finalidade de perceber até que ponto a escola influencia as suas escolhas. Como opção de “nenhum”, 21 assinalaram que a escola não influenciou na opção pela leitura. Dentre os nomes de livros que a escola indicou, temos: “Educação para a prática de liberdade” e “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire; “O diário de um banana”, de Jeff Kinney; “Fahrenheit 451”, de Ray Bradbury, aparecendo em duas respostas; “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães; “Gota d’água”, de Chico Buarque; “Medeia”, de Eurípidas; “O diário de Anne Frank”, de Anne Frank; “Pai contra mãe”, “O alienista” e “Contos de Machado de Assis”, de Machado de Assis; “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo; “Uma noite de Verão”, de William Shakespeare; “A menina que roubava livros”, Marcus Zusak; “Sem medo de viver”, de Zíbia Gasparetto; “Iracema”, de José de Alencar; “Clara dos Anjos”, de Lima Barreto; “Os miseráveis”, de Victor Hugo e “O Retrato de Dorian Gray”, de Oscar Wilde.

É importante analisar os nomes de autores que surgiram nessa pergunta direcionada aos alunos. Dentre as indicações realizadas pela escola, observamos que dentre os dezesseis nomes de autores sinalizados, oito são autores estrangeiros. Dentre as nacionalidades mencionadas, temos Oscar Wilde, que é Irlandês; Victor Hugo, francês; Marcus Zusak, australiano; Anne Frank, alemã; Eurípides, grego; William Shakespeare, inglês; e Ray Bradbury e Jeff Kiney, ambos norte-americanos. Com base neste dado, podemos refletir que há uma tendência dentro da escola na indicação de autores que distintos países. Entretanto, não foi citado nenhum autor de origem africana ou indígena como indicação da escola.

Por outro lado, vemos nomes de autores clássicos na literatura brasileira, como José de Alencar, Machado de Assis – que é mencionado por três vezes e Bernardo Guimarães. Esses nomes são recorrentes no planejamento de leituras ao longo do Ensino Médio, sendo inclusive leituras requeridas no processo de admissão a algumas universidades. Um autor brasileiro que

chamou atenção, como inusitado, foi Paulo Freire. Freire é reconhecido como um grande Educador e um pensador reconhecido mundialmente. Sua leitura é comum ao longo de muitos cursos acadêmicos. Entretanto, é inusitada a leitura por alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Caberia uma elucidação em quais circunstâncias este autor foi indicado, se teve como um motivo algum projeto escolar, por exemplo.

Chico Buarque e Conceição Evaristo são dois grandes nomes de autores brasileiros citados pelos alunos participantes da pesquisa e que nos trazem grandes contribuições. Chico Buarque além de escritor foi um grande músico brasileiro com repercussões internacionais. O livro “Gota d’água”, citado pelo aluno, é uma peça teatral do referido autor em parceria com Paulo Fontes. A referência de Chico Buarque na pesquisa nos remete a uma literatura presente na sala de aula e que dialoga com outras artes. Ademais, a presença de Conceição Evaristo na pesquisa e sendo indicada na escola, reflete o espaço que a literatura afro-brasileira pode ter dentro da sala de aula, em discussões e nos currículos abordados. Esse dado é positivo uma vez que por ser uma escritora versátil que caminha pela poesia, ficção, ensaios, aborda questões sociais pertinentes e de necessária discussão em nossa sociedade. Além disso, o protagonismo de várias de suas obras cabe à figura da mulher, que representa a resistência frente às dificuldades da vida, especificamente a pobreza e opressão.

A seguinte pergunta 13 “Como geralmente se faz a escolha dos livros que você lê?” investiga como ocorrem as escolhas que os alunos fazem no momento de optar pela leitura de um livro, ou na escolha de um autor específico. O objetivo dessa pergunta é identificar por quais meios de indicações de leitura ocorrem para incentivar o hábito de leitura. Assim:

Tabela 7 –Formas de indicação para leitura

Opções	Quantidade	%
Por indicação de amigos e familiares	14	35,90%
Por busca na internet de livros mais lidos na semana	6	7,69%
Por indicação da escola / professores	3	15,38%
Outros	16	41,02%

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Quando analisamos as respostas à questão abordada, verificamos que uma grande parcela dos alunos segue as indicações de amigos e familiares de seu contexto social. Alguns outros através de uma busca na internet e poucos por indicação na escola. Todavia, um fato que chamou atenção foi o de que a maioria dos alunos preferiu escrever através do campo

“Outros” as formas pelas quais eles seguem recomendações para leituras.

Dessa forma, quatro alunos responderam afirmando que a indicação através de redes sociais, Youtube, pesquisa em sites específicos. Outros dez alunos afirmaram que escolhem seus livros a partir de seus próprios interesses. Dois disseram que realizam sua opção através do título e da sinopse.

Quando analisamos as respostas à questão abordada, verificamos que grande parte dos estudantes segue as indicações de amigos e familiares de seu contexto social. Todavia, um fato que chamou atenção foi que a maioria dos participantes se enquadrou no campo “outros”, o que indica uma pulverização dos motivos que levam à escolha do que será lido.

Os dados obtidos permitem avaliar que os hábitos de leitura dos estudantes estão para além do que usualmente é definido como Literatura. Zolin (2015) que são muitas as iniciativas dentro do campo da teoria e da crítica literárias para delimitar o que pode ser compreendido como literatura. Ela ressalta ainda que “Cada novo contexto histórico-literário traz consigo novas expectativas em relação ao texto literário e, portanto, novos critérios de valoração” (ZOLIN, 2015, p.321).

Desse modo, a definição do que seria uma obra literária, e, por conseguinte, a indicação se os materiais lidos pelos estudantes podem ser considerados literatura, precisam estar relacionados diretamente ao contexto sócio-histórico em análise. Zolin (2015) destaca que nos últimos tempos o questionamento da influência dos saberes hegemônicos na literatura é uma das tendências do que ela denomina de pós-modernismo brasileiro. Nesse cenário:

A literatura brasileira contemporânea, não raro, se debruça sobre si própria, problematizando as fronteiras, cruzamentos e interseções que estabelece com outras linguagens, potencializando novas estratégias narrativas, lançando olhares provocativos para a tradição, salientando os desgastes dos códigos canônicos (ZOLIN, 2015, p.321)

No que tange às propostas deste estudo, dois aspectos merecem ser abordados. Em primeiro lugar, o papel da literatura na escola, especialmente na formação do leitor e na construção de sujeitos que interajam com suas realidades. Zilberman (2009, p.16) afirma que a leitura deve ser concebida “não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de experiência única com o texto literário”. Nessa concepção, a literatura se conforma em “uma atividade sintetizadora” que permite aos estudantes “penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua

Nessa perspectiva, a literatura assume o caráter de uma forma de comunicação com potencial de desenvolver no leitor uma experiência ao mesmo tempo coletiva e singular com a obra e com as representações da realidade que ela traz.

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Na linha que adotamos nesta dissertação, a literatura enquanto campo do conhecimento adquire fundamental importância na formação do cidadão-leitor, expressão que usamos para dar visibilidade tanto à construção do leitor, quanto ao desenvolvimento por essa habilidade, do cidadão que decodifica seu próprio mundo. Cândido (1999, p. 87) afirma que “O processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo.” Dessa forma, a literatura adquire um caráter de bem coletivo fundamental para a humanização plena do indivíduo.

Outro aspecto interessante dos dados apresentados até o momento é proporcionar uma reflexão sobre o lugar comum de que os jovens não leem. Nos parece que a pergunta mais adequada seria *o que leem?* Se quisermos ser ainda mais precisos, poderíamos acrescentar o *quando leem*. Tavela (2010, p. 2) alerta que:

Dizer que os jovens leem pouco seria uma inverdade; afinal, se analisarmos o tempo que dedicam a atividades no computador, por exemplo, veremos que grande parte é gasto com leitura. A questão é: os jovens não querem ler o que a escola quer que leiam.

Descortina-se aqui outro debate. O que forma os hábitos de leitura dos jovens estudantes. Considerando as opções de leitura apontada pelos participantes, entendemos ser importante discutir o papel da indústria cultural na formação dos hábitos de leitura dos jovens.

O conceito de indústria cultural foi desenvolvido pelo cientista social Theodor Adorno em 1940 em parceria com outro intelectual alemão Max Horkheimer e tinha dois objetivos: resolver a ambiguidade do conceito de cultura de massa que por vezes era entendido no sentido de cultura popular e, caracterizar o que viria a ser o papel da indústria cultural na conformação dos hábitos e comportamentos.

Para eles, a indústria cultural é parte integrante do sistema capitalista, quase uma consequência de seu desenvolvimento. A proposta iluminista de domínio da razão sobre outras formas de conhecimento do mundo foi apropriada pelo sistema e transformada em uma razão técnica que determina o caminho a ser seguido pelos indivíduos e coletividades e diferencia-se da cultura popular por que:

Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. Ao juntar elementos, de há muito correntes, elas lhes atribui uma nova qualidade. Em todos os seus ramos fazem mais, segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que

em grande medida determinam esse consumo. (ADORNO E HORKHEIMER, 1986, p. 92)

A utilização como fonte de lucro e de controle social, é o que caracteriza a indústria cultural. As empresas que compõem o setor organizam-se como um sistema e impõem “métodos de reprodução que, por seu turno, fazem com que inevitavelmente, em numerosos locais, necessidades iguais sejam satisfeitas com produtos estandardizados”. (HORKHEIMER & ADORNO, 2002, p. 169).

Uma das grandes críticas dos autores à indústria cultural é como ao homogeneizar gostos ela ao mesmo tempo transforma a arte em mercadoria e interfere na diversidade dos costumes e hábitos das massas. Zuin (2001, p.14) nos alerta que num cenário sócio-histórico de expansão das tecnologias digitais não reduz o poder da indústria cultural:

Não deixa de ser doloroso constatar que o progresso da universalização da lógica do equivalente cada vez mais faz com que as possibilidades emancipatórias da cultura só se conservem na dimensão ideológica. Todavia, um procedimento crítico torna-se relevante, sobretudo quando a difusão da tecnologia fornece a sensação da efetiva democratização da produção cultural. Como pudemos observar anteriormente, o desejo de que as informações veiculadas no plano global contribuam para a realização da emancipação ainda não se realizou. A Indústria Cultural afirma-se como princípio deseducativo cada vez mais.

Galvão (2005) aponta que paradoxalmente, livros que se tornam referência na indústria cultural não surgem necessariamente com objetivos comerciais. Citando o romance *Quarup* de Antonio Callado, produzido no contexto da ditadura civil-militar de 1964, ela diz:

Na literatura, alguns autores se destacaram, marcando época justamente os romances que discutiam a tirania e como derrubá-la. O mais constante cronista das metamorfoses da esquerda brasileira no período veio a ser Antônio Callado, cujo primeiro livro de um ciclo *Quarup* (1967), pregando a luta armada, livro que conheceu uma popularidade sem precedentes (GALVÃO, 2014, p.97).

A autora destaca que a ampliação do espaço da indústria cultural na produção literária tem duas consequências bastante visíveis: O papel da indústria cultural como difusora da literatura e, portanto, formadora dos hábitos de leitura, na medida em que todas as obras mais conhecidas atualmente são de alguma forma sucessos de mercado; e a promoção – talvez também por interesses do mercado – de uma diversidade de obras que vão do resgate de produções oitocentistas à outras que tem como referência o pós-modernismo. Numa crítica ácida, ela diz que esses dois processos resultam numa pasteurização e homogeneização da literatura. (GALVÃO, 2014, p. 105)

Aranha & Batista (2016) seguem a mesma linha ao criticar a denominada *Literatura*

*de Massa*³ que se caracteriza pela “a adaptação do fazer literário às demandas da sociedade de consumo, instaurando um novo público e um novo modelo textual.” (ARANHA & BATISTA, 2016, p. 122). Os autores fazem questão ressaltar, no entanto, seu distanciamento da crítica que coloca no mesmo bloco a literatura de massa e a literatura popular. A literatura de massa ou de entretenimento tem como objetivo atender a um público específico e por conta disso se utiliza de uma linguagem e uma formatação específica⁴.

Tem-se na literatura de entretenimento uma tendência à redução do esforço do leitor, valendo-se de uma linguagem mais cotidiana, mais corrente. Isto não significa que nesta modalidade esteja presente certo desleixo ou descaso com o leitor, mas sim uma economia em relação ao universo vocabular e aos recursos gramaticais que possam dificultar a leitura de um amplo naipe de leitores”. (ARANHA e BATISTA, 2009, p.125.)

A partir dessas considerações, uma análise dos hábitos de leitura dos estudantes participantes da pesquisa indica um reflexo da chamada literatura de massa na construção de seus hábitos de leitura. Sem desconsiderar o contexto sócio-histórico em que vivemos e o papel dos meios digitais na formação dos leitores, entendemos que o processo de formação do leitor quando sustentado majoritariamente na literatura de massa tende a reproduzir uma ideologia dominante e uma forma de narrativa do cotidiano que reitera as relações de dominação historicamente construídas, principalmente porque seu êxito, reside no fato de que o valor de uma obra literária passar a ser dado pelo seu sucesso de mercado. Bastos & Lima (2020, p. 2) afirmam que:

[...] a identificação do leitor com as obras literárias proporciona o desenvolvimento de uma sensibilidade para seu cotidiano, com potencial de humanizar e fazer reconhecer o contexto social no qual está inserido. Entretanto, para que isso ocorra, a literatura deve ser percebida como algo para além da formalidade linguística e do cumprimento protocolar de orientações curriculares, o que implica em ser um elemento de conexão dos leitores com sua realidade sócio-histórica.

Porém, no momento que os parâmetros das leituras utilizadas para construir essa identificação estão pautados pela lógica do mercado, podem ocorrer limites no processo de humanização dos estudantes e principalmente no reconhecimento do contexto social no qual estão inseridos. Nesse cenário, as possibilidades trazidas pelas “várias textualidades lidas, discutidas e entendidas pelos discentes” (DA SILVA, 2016, p.45) e que devem ser vistas como “um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio” (SANTOS, 2007, p.

³Cabe um alerta de que o termo literatura de massa deve ser compreendido como produto da indústria cultural e que difere de uma literatura popular ou regional que pode ser produzida inclusive como resistência à mercantilização da cultura.

⁴ Não iremos aprofundar neste texto o debate sobre a formatação estética e as características específicas da literatura de massa a qual autores como Muniz Sodré e J Paes dedicam suas análises.

81-82), pode ser corrompida ou deturpada pela predominância de uma visão que reforça as relações de dominação herdadas do colonialismo e que impedem que a literatura e os hábitos de leitura sejam espaços onde “discursos e visões em conflito e competição se encontram e entram num equilíbrio muitas vezes precário e contraditório” mas que possibilitam “a colocação do sujeito na própria história” (GRAÚNA, 2013, p. 11).

Graúna (2013, p. 12) ao discutir a necessidade de valorização da literatura indígena, questiona por que no Brasil “o multiculturalismo, a mestiçagem e o racismo, a inclusão e a exclusão vivida de grupos étnicos lado a lado?”. Como discutiremos nos capítulos posteriores, o impacto da colonialidade no campo da literatura é uma das explicações possíveis para esse fenômeno.

2.4 Indústria Cultural, hábitos de leitura e o lugar da literatura brasileira entre os participantes

De que forma, o aumento da influência da indústria cultural na definição dos hábitos de leitura dos estudantes interfere no lugar ocupado pela literatura brasileira entre os participantes? Para responder essa pergunta e encontrar pistas para essa pergunta, pedimos aos participantes para citarem cinco autores através da pergunta 14 “Cite cinco autores da literatura brasileira / estrangeira que você conheça”. O objetivo da pergunta é identificar quais são os autores que mais marcaram os hábitos de leitura dos estudantes e procurar discutir, sem a pretensão de fechar o debate, como as novas configurações do contato com as obras da literatura sofrem influência da indústria cultural. Responderam a esta questão 28 estudantes e foram citados:

Quadro 1 – Lista de autores

Estudantes	Autores
Estudante 1	George RR martin, Jkrowling, Sidney sheldon, Agatha Christie e stefen king
Estudante 2	Machado de Assis, Clarisse Lispector, KieraCass, André Vianco e Jane Austen
Estudante 3	Clarice Lispector, Ferreira Gullar
Estudante 4	Maurício de Sousa, Monteiro Lobato, Stephen Hawking, Thalita Rebouças e Machado de Assis.
Estudante 5	Carlos Drummond Andrade, padre Marcelo Rossi, Paulo Freire, William P. Young e Eça de Queiroz
Estudante 6	Júlio Verne, Machado de Assis, acho que só esses dois
Estudante 7	Mark Manson, Geraldo Rufino, Carlos Drummond, Antonio Salas e Geneton Moraes Neto
Estudante 8	Machado de Assis, Mario Sergio Cortella, RansomRiggs, Bráulio Bessa e Ava Dellaira

Estudante 9	Machado de Assis. Djamilla Ribeiro. Angela Davis. Chimamanda Ngozi Adichie.
Estudante 10	Veronica Roth, J.K. Rowling, J.R.R. Tolkien, Nicholas Sparks e Pedro Bandeira.
Estudante 11	Jeff Kinney.
Estudante 12	Albert Einstein, Anne Frank, não sei mais.
Estudante 13	Vinicius de Moraes, Florbela Espanca, Mía Couto, Clarice Lispector e Júlia Lopes de Almeida.
Estudante 14	Ana Beatriz Barbosa Silva, Augusto Cury, John Green
Estudante 15	Machado de Assis, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa e Graciliano Ramos
Estudante 16	Machado de Assis, John Harding- Lucy Maud- Pedro Bandeira- Charlotte Bronte
Estudante 17	Mauricio de Souza, Machado de Assis, Mark Cheverton, Augusto Cury, Carlos Drummond de Andrade
Estudante 18	Paulo Coelho
Estudante 19	Machado de Assis, Chico Buarque, Kiera Cass, Monteiro Lobato, Zíbia Gasparetto
Estudante 20	Camões, Machado de Assis, François de La Rochefoucauld, Friedrich Nietzsche e Jean-Paul Sartre
Estudante 21	Só lembro do Machado de Assis
Estudante 22	Não sei
Estudante 23	Paulo Coelho , Monteiro Lobato , Machado de Assis , Carina Rissi , John Green
Estudante 24	Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, João Cabral de Melo Neto, Luís Fernando Veríssimo
Estudante 25	Jose de Alencar, Machado de Assis, Vinicius de Moraes
Estudante 26	Machado de Assis, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos Clarice Lispector
Estudante 27	Paulo Coelho, Eddie Van Feu, Zíbia Gasparetto e Chico Xavier.
Estudante 28	Thalita Rebouças, Machado de Assis, Jojo Moyes, Ava Dellaira e Cecília Meireles

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Os dados fornecidos por estas perguntas são ricos para análise. Entretanto, devido à preocupação com a extensão desta pesquisa, iremos nos deter à interpretação de alguns. Assim, iremos realizar uma comparação entre as respostas de um aluno para realizar possíveis descrições dos levantamentos.

O aluno 9 pertence à esfera federal de educação e se declarou com o pertencimento como negra. Dito isto, é importante observar que a aluna se interessa pela leitura de livros que versam sobre os aspectos culturais e que realiza a escolha de um livro pelo assunto abordado por ele. Como autores mencionados pelo aluno, observamos que são autores negros, ou seja, há uma provável escolha dos autores levando em consideração sua identificação pela temática abordada. Por exemplo, na lista de últimos livros lidos, o aluno citou “Manual antirracista”, da Djamilla Ribeiro, “Teoria feminista da margem ao centro”, da Bell Hooks e “Olhos d’água”, da Conceição Evaristo. Outro aspecto importante sobre esse aluno é a quantidade de livros lidos por ele nos últimos dois anos, pois afirmou que leu mais de sete, demonstrando que possui uma aproximação de leituras de livro em seu cotidiano.

Os alunos 3, 15, 21, 24, 25 e 26 citaram autores brasileiros em suas respostas. Todos eles pertencem à esfera estadual do Rio de Janeiro de ensino e preferem autores brasileiros em suas escolhas de leitura. Importante ressaltar a presença de Machado de Assis nas escolhas realizadas, demonstrando um conhecimento do importante autor brasileiro. Todavia, a quantidade de livros lidos no período relacionado é demenos de 3 obras lidas no período de dois anos.

As respostas dos estudantes foram categorizadas em dois grupos, autores brasileiros e estrangeiros. A partir dessa classificação e em conexão com as discussões levantadas até o momento foram feitas as análises.

Tabela 8 –Autores brasileiros

Autores	Quantidade de citação
Machado de Assis	17
Clarisse Lispector	6
Carlos Drumond Andrade	6
Monteiro Lobato	3
Paulo Coelho	3
Pedro Bandeira	2
Vinicius de Moraes	2
Augusto Cury	2
Maurício de Sousa	2
Graciliano Ramos	2
ZibiaGasparetto	2
Geraldo Rufino	1
Geneton Moraes Neto	1
Djamilla Ribeiro	1
Mario Sergio Cortella	1
Bráulio Bessa	1
Ferreira Gullar	1
Thalita Rebouças	1
Júlia Lopes de Almeida	1
André Vianco	1
Ana Beatriz Barbosa Silva	1
Guimarães Rosa	1
Padre Marcelo Rossi	1
Paulo Freire	1
Chico Buarque	1
Carina Rissi	1
João Cabral de Melo Neto	1
Luís Fernando Verissimo	1
Jose de Alencar	1
Guimarães Rosa	1
Eddie Van Feu	1
Chico Xavier	1
Thalita Rebouças	1
Cecília Meireles	1

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Tabela 9 – Autores estrangeiros

Autores	Quantidade de citação
John Green	2
Jk Rowling	2
Ava Dellaira	2
Kiera Cass	2
Anne Frank	1
Florbela Espanca	1
John Harding	1
Charlotte Bronte	1
Camões	1
François de la Rochefoucauld	1
Friedrich Nietzsche	1
Jean-Paul Sartre	1
Jojo Moyes	1
Júlio Verne	1
Jane Austen	1
Eça de Queiroz	1
Antonio Salas	1
Albert Einstein	1
Stephen King	1
Agatha Christie	1
Stephen Hawking	1
Mark Manson	1
Ransom Riggs	1
Sidney Sheldon	1
Angela Davis	1
Veronica Roth	1
George RR Martin	1
Nicholas Sparks	1
J.R.R. Tolkien	1
Jeff Kinney	1
Mark Cheverton	1
Chimamanda Ngozi Adichie.	1
Mia Couto	1
William P. Young	1
Lucy Maud	1

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Primeiro, é importante salientar que não há menção em relação à literatura indígena e pouca para a literatura de origem africana – sendo a autora Chimamanda e o autor Mia Couto os únicos mencionados na pesquisa. Em contrapartida há a presença de diversos expoentes autores da literatura brasileira e que são comuns terem seus nomes e obras recorrentes durante as aulas nos contextos escolares, principalmente por ter uma regularidade nos livros didáticos, como Machado de Assis, que comumente tem suas obras lidas ao longo do Ensino Médio e até mesmo do Ensino Fundamental.

Outros nomes são citados diversas vezes, como Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Monteiro Lobato, dentre outros. Nesse sentido, se pensarmos que esses autores foram conhecidos pelos alunos através da escola - posta a recorrência com a qual suas obras estão presentes no material didático - podemos compreender como a escola possui um papel

fomentador para as experiências e influências literárias dos alunos.

Outro ponto que podemos verificar é em relação a presença de dezoito autores norte-americanos mencionados na pesquisa. Possivelmente, os alunos que mencionaram seus nomes tiveram um contato externo ao contexto escolar, tendo em vista que não há, formalmente no currículo de Língua Portuguesa e Literatura, um estudo de tal literatura. Fato este que nos leva ao seguinte questionamento: Qual é a influência que os estudantes possuem que os leva ao interesse pela literatura norte-americana? Podemos fazer algumas suposições. A primeira é de que existe um forte impulsionamento pela mídia cinematográfica. Ou seja, vários autores possuem suas obras representadas em filmes de grande público, como é o caso de Nicholas Sparks, George RR Martin, Jk Rowling, Stephen King, dentre outros. Logo, a influência midiática é expressiva no que se refere às escolhas literárias dos alunos participantes da pesquisa.

Ademais, outro fator influente que podemos verificar é o religioso. Há a presença de nomes de autores ligados às religiões católica e espírita, respectivamente o Padre Marcelo Rossi e Zibia Gasparetto. Há também alguns autores mencionados que não pertencem a uma literatura de ficção, como é o caso de Paulo Freire, Friedrich Nietzsche e Mario Sergio Cortella. Fato este que iremos analisar ao longo da discussão, tendo em vista o debate acerca do conceito de literatura.

Tendo em vista os pontos apresentados nesse capítulo, iremos avançar na discussão teórica, tecendo um diálogo com os resultados por ora apresentados.

3 FOTOGRAFIAS DA REALIDADE II: O LUGAR DAS LITERATURAS AFRICANAS E ÍNDÍGENAS NOS HÁBITOS DE LEITURA DOS ESTUDANTES

Rodrigues e Oliveira (2016, 140) afirmam que “A *colonialidade* é uma tendência a universalizar e a validar apenas um tipo de conhecimento, que parte de um único lugar de poder, como único e legítimo: a Europa”. Sua existência está relacionada ao fato de que “se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum” e em todas as diferentes dimensões das vidas dos sujeitos.

O processo de colonização iniciado no século XVI, mesmo após seu encerramento, tem consequências para o cotidiano das sociedades atingidas pela dominação europeia e que afetam todas as dimensões da vida social. Para explicar essa realidade, o sociólogo peruano Anibal Quijano cunhou o conceito de *colonialidade do poder*. Para Quijano, as relações estabelecidas entre os invasores europeus e os povos não europeus se basearam em um processo de organização social no qual a ideia de raça e a hierarquização racial foram elementos centrais.

[...] 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. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Essa forma de conceber as relações sociais se mantém ativa mesmo após o término da colonização. As elites dominantes encampam as ideias dos colonizadores e através de um processo que combina dominação material e dominação subjetiva (Lima, 2015), o critério racial continua sendo o parâmetro para definir relações sociais de todos os tipos: econômicas, políticas, culturais, religiosas. O campo da literatura não fica isento dessas relações, o que indica uma secundarização ou silenciamento das produções de matriz africana ou indígena.

Colonialidade do poder é o conceito que expressa a persistência do uso dessas categorias como forma de organizar a estrutura e as relações sociais nas sociedades que foram colonizadas.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 73)

Se considerarmos que a literatura é uma forma de construção dos indivíduos, o impacto da *colonialidade* no acesso à literatura e no desenvolvimento dos hábitos de leitura é

significativo. Conduru *apud* Rodrigues & Oliveira (2016, p. 139) reitera que mesmo quando as propostas olham para as produções e culturas afro-brasileiras o interesse é “em boa parte estimulado e filtrado pela valorização europeia das culturas entendidas como primitivas, além de não estar isento de preconceitos, nem imune a mitificações e cerceamentos”.

Certamente esse contexto tem influência no contato, na leitura e no modo como os participantes veem a literatura africana, a literatura indígena e própria literatura “brasileira” e como ela reflete o pensamento que os participantes possuem acerca desta literatura, do continente africano e dos povos indígenas.

Para analisar os dados gerados pela pesquisa com estudantes, utilizaremos uma combinação das discussões sobre representações sociais, conceito desenvolvido por Sérgio Moscovici, com o já expresso conceito de colonialidade do poder.

3.1 Representações Sociais da Literatura Africana e colonialidade

Assim, iniciamos a análise dos dados gerados pela evocação de palavras solicitada na pergunta 16 “Cite três palavras que vem a sua mente quando ouve/lê a palavra Literatura Africana” e complementada na questão seguinte com a solicitação de que os estudantes hierarquizassem as palavras evocadas, através da pergunta 17 “Agora, faça uma hierarquia das palavras que você citou, colocando 1 para a mais importante, 2 para importância média e 3 que você pensa ser menos importante.”. Na pergunta 18 “Por que a palavra classificada como número 1 é a mais importante?” pedimos para que os participantes justificassem a escolha de sua primeira palavra.

Quadro 2: Respostas à Evocação de Palavras sobre a Literatura africana

	Três palavras sobre Literatura Africana	Ordenação hierárquica	Justificativa da primeira palavra escolhida na hierarquia
1	Religiosa, cultural e diferente	1- diferente 2- cultural 3- religiosa	Pois é um tipo de leitura que eu nunca tive a oportunidade de conhecer
2	Cultura, interessante, diversidade	1-Cultura, 2-diversidade, 3-interessante	Por que para mim o mais importante é a apreciação de diferentes culturas através da leitura de livros diferentes.
3	Africanos, cultura, e historia	1 cultura, 2 africanos, 3 historia	Por que e a cultura africana e diferente da nossa mais não deixa de ser importante

4	Cultura,diferente e interessante	1= Cultura 2=interessante 3=diferente	Porque eu acho importante nós conhecermos outras culturas.
5	História africana, candomblé e mia Couto.	1 história africana 2 candomblé 3 Mia couto	Porque literatura também é história
6	Escravos, preconceito e respeito	Respeito 1, escravos 2, preconceito 3	Porque étudo.
7	Origem, imagens e cultura	Cultura, origem e imagens	Porque cultura é sempre importante
8	ancestralidade, mitologia iorubá, dandara (não tem necessariamente a ver com literatura africana mas é o que vem à mente)	1 ancestralidade 2 mitologia iorubá 3 dandara	porque tem relação com o que somos hoje
9	Chimamanda Necessária Linda	1) Necessária 2) Chimamanda 3) Linda	Tenho pra mim que é uma leitura rica em benefícios, mas que pouco se fala, pensa ou questiona sobre ela,os motivos podem ser diversos .Portanto, acredito que seja necessária.
10	Colorido, povoado e inspirador.	1- inspirador. 2- povoado. 3- colorido.	Porque pra mim carrega mais significado.
11	Texto, História e Cultura.	1- Cultura 2- História 3- Texto	Porque a cultura mostra o viver dos diferentes povos.
12	Negro, Índio e dança	1 - Negro, 2 - Índio e 3- dança	Porque os negros são a história africana
13	Esquecida. Desvalorizada. Única.	1- Única. 2- Desvalorizada. 3- Esquecida	A Literatura africana usufrui de uma essência única. Por outro lado, a mesma não é lembrada por muitos livros didáticos, o que é lamentável pois todos deveriam ter contato com essa linda literatura.
14	Negro, pobreza e fome	Fome é a mais importante, mas não tem como dizer que as outras tem menos importância	Pois com fome ninguém vive
15	diferente- interessante- nunca li	interessante- diferente- nunca li	Porque é interessante
16	Negro,Pobreza e Guerra	Pobreza Negro Guerra	.
17	Escravidão, luta, história	Luta, história, escravidão	Pois tivemos muitos símbolos de lutas pelos direitos iguais e pelo fim da escravidão.
18	Livros africano, bons, amáveis	1 bons 2Livros africanos 3 amáveis	Pq eles são bons livros
19	Sufrimento, conflitos, colonização	Colonização, sofrimentos e conflitos	É importante lembrar que o que tornou a terra sofrida foram os processos de colonização.
20	Histórias, poesias e cultura	1- História 2- Cultura 3- Poesia	Pois sem a história não se tem futuro.

21	História, sofrimento, libertação	Sufrimento, libertação, história	Porque é uma situação em que todos sofrem e isso não é bom. Então isso causa mais impacto
22	Interessante, espetacular e legal	1º Interessante, 2º Espetacular e 3º Legal	Porque eu acho a leitura Africana uma coisa muito interessante
23	Negros, fome, cultura	Fome, cultura e negros	Pelo fato da fome ser um assunto que requer atenção e solidariedade dos seres humanos, cabe a todos terem um pouco de solidariedade e compaixão pelo próximo, ainda mais o governo que não ajuda muito.
24	Aspectos culturais, desigualdade social, colonização	Importância média- Aspectos culturais - cultura africana é vasta e diversificada, dotada de uma enorme riqueza imaterial, fator que se explica tanto pela diversidade de etnias presentes na africana. Importância baixa - desigualdade social - a miséria, a fome, as doenças e a desigualdade social não fazem parte da história antiga da África. Importância alta - colonização- o continente africano e o asiático foram os últimos a serem colonizados pelos europeus, nas Américas, o processo de colonização teve início ainda no século XII....	Por que a influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira começou a ser delineada a partir do tráfico negreiroalém da prática cultural diferenciada ressaltada, os africanos, ainda, incorporaram algumas práticas europeias e indígenas, além de, influenciá-los culturalmente.
25	Dança, religião, cultura	1 Religião, 2 cultura, 3 dança	Porque é a que mais me chama atenção.
26	Cultura, idioma, história	História Idioma Cultura	Porque nos relata fatos
27	Cultura, lendas e ancestralidade.	1 Ancestralidade 2 Iorubás 3 Lendas	Pois me conecto com a minha ancestralidade através dos livros de literatura africana.
28	cultura, preconceito, racismo	1. preconceito 2. racismo 3. cultura	porque é uma questão muito delicada, que por mim não existiria, mas existe e é muito comum.
29	Cultura, miséria e resistência	1 – Cultura; 2 – Miséria; 3 – Resistência	Pela importância de se conhecer e preservar na memória as raízes culturais

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

A seguir, apresentaremos uma nuvem de palavras a partir das evocações apresentadas pelos alunos, a partir do levantamento sobre a literatura africana:

Figura 1: Evocação sobre literatura africana



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

A partir da utilização do método de evocação de palavras é possível perceber que as palavras cultura e história representam as lembranças mais significativas para os participantes. Entretanto, é recorrente também em outras representações dos estudantes. As representações sociais constituem um campo teórico e metodológico da pesquisa científica. Moscovici (2005) afirma que as representações dos indivíduos em seu cotidiano (o senso comum) podem ser analisadas como dados científicos. Desse modo, as representações sociais são formas de conhecimento e interpretação do mundo que são construídas em nossa relação com os outros sujeitos e com o ambiente.

O autor argumenta que uma representação social é desenvolvida no processo de familiarização daquilo que, em princípio nos é estranho. Esse processo é denominado de ancoragem.

Ancoragem – Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome (MOSCOVICI, 2005, p. 61).

Sem uma discussão mais profunda, entendemos que literatura africana para os

estudantes é esse elemento com o qual trava-se inicialmente uma relação de desconhecimento e estranhamento e que progressivamente vai se tornando familiar. Nesse caminho, as palavras evocadas indicam, como no senso comum desses participantes, o termo africana é representado.

Importante ressaltar que houve 9 participantes que não responderam aos três campos analisados através do quadro 2 e não foi possível a análise. Através das respostas dadas, podemos perceber a frequência que algumas palavras aparecem. O termo “cultura” é mencionado 14 vezes, o que demonstra a associação da literatura africana a ideia comum de cultura é um fator significativo para o aluno. Outros termos como diversidade, diferente, dança, religião, idioma, lenda, também se fazem presente como aspecto cultural da literatura africana, conforme a percepção dos participantes.

Outra associação possível é de que a literatura africana se relaciona diretamente com termos como “luta”, “escravos”, “fome”, “pobreza”, “miséria”, “preconceito”, “racismo”, “desigualdade social”, “sofrimentos”, “conflitos”, “guerras”. Através desses termos podemos relacionar como o entendimento dos alunos se relaciona com questões sociais e com a literatura africana. Silva & Lima (2018) destacam que uma das formas de operação da colonialidade atinge o imaginário social. Ao analisar as evocações dos estudantes, percebemos que as representações da literatura africana estão ancoradas em termos que representam situações negativas ou de conflito, como se esses fossem os únicos temas possíveis de uma abordagem africana da literatura. De certa forma, essas representações apontam para uma ancoragem marcada pelas relações raciais construídas socialmente no Brasil. A associação do que representa a África e os africanos com elementos negativos do cotidiano é em parte resultado das diferentes formas de racismo que vivenciamos na sociedade brasileira.

Ao buscar a informação sobre o efetivo contato dos estudantes com a literatura africana a partir da pergunta 20 “Você já leu algum LIVRO de um autor africano?”, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 10 – Autores africanos

Opções	Quantidade	%
Não lembro	18	47,36%
Não	13	36,84%
Sim	8	18,42%

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Relacionando este dado com aquele anterior, podemos perceber que, apesar dos alunos perceberem a importância e necessidade da presença da literatura africana no contexto escolar, poucos se lembram de um autor africano. Pedimos, em seguida, para que os alunos pudessem relacionar os nomes desses livros com seus respectivos autores:

Quadro 3 - Autores e livros da literatura africana

Livro	Autor
Sejamos todos feministas	Chimamanda Ngozi Adichie
Comandante Hussi	Jorge Araujo
Americanah	Chimamanda Ngozi Adichie
Antes de nascer o mundo.	Mia Couto
"Os da minha rua"	Ondjaki

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

O nome de Chimamanda Ngozi Adichie aparece duas vezes na descrição dos livros, sendo duas obras distintas. Chimamanda é uma reconhecida feminista e autora nigeriana anglófona e suas obras são difundidas mundialmente, destacando-se como temas recorrentes e expoentes o protagonismo da mulher. Seu destaque frente à literatura mundial é positivo, uma vez que oferece uma grande visibilidade à produção africana e, com isso, ganhou diversos prêmios.

Jorge Araújo é um autor cabo-verdiano, Mia Couto um escritor moçambicano e Ondjaki um poeta angolano. O aparecimento de seus nomes na pesquisa é um grande avanço se pensamos no reconhecimento e divulgação da literatura africana de língua portuguesa.

Entretanto, apesar de serem citados os referidos autores africanos, percebemos uma reduzida presença e menção ao longo da pesquisa. Dentre os 39 alunos participantes, apenas 5 reconheceram e nomearam obras da literatura africana, o que demonstra que uma pequena parcela dos estudantes já tiveram um contato maior com a literatura, de maneira que puderam lembrar e nomear as obras.

Moscovici (2005) desenvolve o conceito de *objetivação* para indicar em que a memória “sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2005, p. 78)”.

Dessa forma, retomando um debate anterior sobre a influência dos meios digitais e da

indústria cultural na formação do leitor, podemos inferir que os autores reconhecidos pelos estudantes, apesar de sua importância no campo da literatura africana, são os que possuem bom trânsito nos meios digitais, seja no âmbito dos movimentos sociais ou nos parâmetros da indústria cultural.

Além disso, a grande quantidade de estudantes que não demonstram familiaridade com autores africanos, pode nos apontar que as discussões sobre a produção cultural de matriz africana ainda não é um tema relevante no cotidiano desses participantes, de modo a constituir um senso comum.

Avançando na pesquisa e se aproximando de um conceito de literatura além dos livros, buscamos identificar se os participantes já tiveram contato com histórias, mitos e contos de origem africana, sem, necessariamente, estarem relacionados a algum livro específico. Sendo assim:

Tabela 11 – Histórias, mitos e contos africanos

Opções	Quantidade	%
Não lembro	14	37,84%
Não	13	35,13%
Sim	12	32,43%

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Conforme os dados gerados, podemos verificar que a maioria dos alunos não se recorda se houve ou não o contato. Todavia, aquelas que se lembravam, pedimos que nos descrevessem como se deu esse contato na pergunta posterior. Dessa forma, uma aluna respondeu que: “Ocorreu de forma independente, pois sempre gostei muito de literatura e quando conheci a africana já estudei de cara porque me apaixonei”. Percebemos através da fala que houve um interesse individual pela literatura africana, através de sua própria curiosidade.

Os projetos que ocorrem ao longo do ano letivo da escola também contribuem para o conhecimento do território africano e de sua cultura, especialmente a literatura, como podemos verificar nas observações dos alunos: “Numa roda de conversas na escola. Uma mulher contou vários contos pequenos para a gente e nos ensinou a fazer umas bonecas de pano.”; “Ocorreu na escola no dia da consciência negra, nós ouvimos a história da boneca baiomi”; “Na minha antiga escola, com o projeto Africanidade”; e “Em feiras escolares”. Assim, entendemos que os projetos são uma fonte rica para múltiplos aprendizados e

discussões para extrapolar os livros didáticos. Entretanto, não devem ser pontuais – restritos a uma data comemorativa – nem tampouco ter o término das discussões propostas em uma culminância. Antes, um projeto com objetivos definidos deve iniciar uma discussão, um debate e permanecer posteriormente, nas aulas, aprofundando e investindo nos interesses dos alunos no tema proposto.

Ademais, as atividades diárias propostas pelas professoras que apresentam a literatura africana como uma possibilidade de discussão para os alunos são positivas e marcam a trajetória dos estudantes, oferecendo um conhecimento que pode despertar a curiosidade e fazê-los se aproximar mais da literatura: “no sexto ano, aprendemos superficialmente sobre mitologia iorubá e lemos Comandante Hussi”; “Foi na escola. Minha professora de Português do oitavo ano levou a minha turma na biblioteca da escola, para lermos”.

Outro fator que impulsiona a aproximação com a literatura africana é a religião seguida pelo participante: “Através de livros indicado pelo meu sacerdote de religião matriz africana dentro do terreiro em que eu frequento.”; “Um livro sobre Santa Bakhita na minha igreja”.

O contato com os filmes também faz presente em uma das formas de apresentação à cultura africana: “Vi filmes e ouvi a história de um livro” E “Por filmes”, com duas respostas. Desse modo, é importante ressaltar como a cultura midiática possui uma grande influência no repertório cultural dos estudantes.

Esses depoimentos apontam um elemento interessante. As atividades produzidas ou incentivadas pela escola podem contribuir para a mudança no status da literatura africana nas representações dos estudantes. E nesse sentido, nos associamos a Jodelet (2005) quando afirma que as representações sociais surgem no contexto da experiência vivida, que são definidas por ela como:

O modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e o modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e as relações e ações que elas desenvolveram naquela situação (JODELET, 2005, p. 29).

Assim, defendemos que a realidade social e as visões presentes no senso comum podem ser modificadas coletivamente pela intervenção político-pedagógica da escola e dos professores, na medida em que as relações sociais afetam profundamente as representações sociais dos sujeitos. (JODELET, 2005). A dimensão da vivência é fundamental na constituição dos indivíduos porque é na sua intersecção com outros elementos da vida como a cultura e a história que são construídas as representações. Buscando compreender qual a identificação os alunos possuem com a África, em termos de distância geográfica e cultural, pesquisamos qual a ideia que eles possuem do continente africano e, em frases postas, o

quanto o estudante entende que está relacionado a ele. Sendo assim, oferecemos a seguinte frase para completar na pergunta 24: “A África é um lugar...”. Como respostas, obtivemos:

Tabela 12 – Imaginário sobre a África

Opções	Quantidade	%
Distante, mas que faz parte da minha história	22	57,89%
Distante	6	15,79%
Como tantos outros no mundo	5	12,16%
Onde as pessoas são negras	3	6,89%
Distante e que não tem nada a ver comigo	3	5,26%

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

De modo diferente ao utilizado na evocação inicial, neste ponto, preferimos indicar as opções de resposta para os estudantes. Através desse panorama, podemos entender como os alunos sentem-se próximos ou distantes do continente africano e qual sua relação de identificação. Percebemos que os participantes consideram, em sua maioria, a África como um lugar distante, embora sintam que faz parte de sua história, ou seja, a distância é física, geográfica, mas culturalmente, os alunos entendem a ligação de sua história, de sua identidade, com a África, em questões culturais. É peculiar, mas não surpreendente que estudantes que possuem ascendência africana considerem a África um lugar distante. Novamente percebemos que as representações do que tem relação com o continente africano é elemento secundário ou silenciado no cotidiano.

Aqui cabe uma ressalva de que o “distante” é mais que um dado geográfico, é também símbolo de uma relação distante, exemplo de um passado que tem pouca ou nenhuma interferência ou ligação cultural.

Contudo, ao escolher em sua maioria a opção que indica o “fazer parte da minha história” os estudantes sinalizam para a possibilidade de que esse passado possa ser resgatado. Novamente, nos parece importante ressaltar que a ação político-pedagógica da escola pode modificar a relação dos estudantes com a cultura e a história africana e por conseguinte, a relação com suas próprias histórias.

Pensando em compreender qual é a ideia que os participantes possuem acerca dos temas

possíveis para a literatura africana, listamos alguns temas recorrentes a fim de que o aluno selecionasse aquele que acredita que esteja presente em um livro de um autor africano:

Tabela 13 – Temas possíveis da literatura africana

Opções	Quantidade	%
uma história sobre fome e miséria	15	39,47%
uma história como tantas outras	11	28,95%
uma história sobre pessoas negras	7	18,42%
Não imagino uma história sobre a África	4	7,89%
uma história com pessoas alegres e sorrindo	1	2,63%
uma história com animais selvagens	1	2,63%
uma história sobre florestas	0	0%

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Ainda que a escolha a priori das opções a serem indicadas pelos participantes seja limitador e assim não possa ser usado como referência absoluta sobre o tema, as opções mais escolhidas estabelecem uma relação bastante próxima com outros dados gerados na pesquisa e que indicam: a associação da África com elementos considerados negativos; a pouca importância dada a cultura e a história africana.

O imaginário sobre o continente africano possui suposições negativas. Ao afirmar que um autor africano ao escolher um tema possivelmente o faça tendo a fome e a miséria como escolhas, pressupõe que os enredos e histórias presentes nos livros africanos são tristes e negativos, sendo assim, uma história africana é sempre triste, com a fome e a miséria com pano de fundo. O continente africano possui problemas sociais e inúmeros conflitos em seu cotidiano, como acompanhamos, entretanto, a literatura não está associada apenas às mazelas, a arte da África não se restringe a retratar guerras e misérias. Antes, a arte serve para extrapolar a subjetividade. Sendo assim, a literatura africana pode e retrata problemas sociais,

todavia, há enredos complexos e poesias sobre temas comuns, como todas as demais literaturas. Nesse sentido, faz-se importante dialogar com o aluno para que ele compreenda que há muito mais na história da África do que a escravidão, há muito além de fome e miséria no continente africano, e, também, a literatura africana desvela subjetividades, sobre inúmeros temas possíveis a uma literatura tão rica e múltipla, de tantas influências e histórias possíveis.

3.2 Colonialidade, silenciamento e as representações sociais sobre a literatura indígena

Passamos, então para a parte do questionário que investiga acerca da literatura indígena. A literatura indígena por vezes é associada ao folclore, às lendas e mitos do povo indígena. Fato este que nos indagamos e refletimos se de fato este imaginário folclórico é positivo. Acreditamos que o conhecimento sobre as lendas e mitos indígenas são importantes ao longo da trajetória escolar. Entretanto a abordagem não deve se limitar nesse sentido ou a datas comemorativas. A Literatura do povo indígena é rica e ampla, podendo ser abordada ao longo do conteúdo disciplinar de literatura, bem como são abordadas as demais como forma de exemplificação e discussão de certos pontos da disciplina escolar. Veremos tais pontos no decorrer desta pesquisa.

De maneira similar à qual fizemos com a literatura africana, pedimos ao participante a pergunta 26 que “Cite três palavras que vem a sua mente quando ouve/lê a palavra Literatura Indígena”. Posteriormente, pedimos que realizassem uma hierarquia dentre as palavras, na pergunta 27 “Agora, faça uma hierarquia das palavras que você citou, colocando 1 para a mais importante, 2 para importância média e 3 que você pensa ser menos importante.”. Ainda nesse sentido, pedimos para justificar o porquê da palavra número 1 ser a mais importante, através da pergunta 28 “Por que a palavra classificada como número 1 é a mais importante?”. Como forma de melhor visualização, fizemos um quadro com esses dados da evocação de palavras.

Quadro 4 - Autores e livros da literatura indígena

	Três palavras sobre Literatura Indígena	Ordenar hierarquicamente	Justificar a primeira palavra escolhida na hierarquia
1	Mística, religiosa e difícil	1- mística 2- religiosa 3- difícil	Pois a primeira coisa que penso quando penso em livros indígenas são mitos
2	Folclore, lendas e Brasil	1-Folclore 2-lendas 3-Brasil	Por que é uma parte da nossa cultura

3	Indígenas, Brasil, pardos	1 indígena 2 Brasil 3 pardos	Por que eles são indígenas
4	Índios, Brasil, oca	1 Índio 2 Brasil 3 oca	Porque é sobre eles
5	História indígena, deuses indígenas e cultura diferente.	1 História indígena 2 cultura diferente 3 deuses indígenas	Porque literatura também é história
6	Plantação, sobreviver, natureza	1 sobreviver 2 Plantação 3 natureza	Porque os indígenas tinham e tem que sobreviver
7	Cultura, educação e aprendizagem	1 Cultura 2 Aprendizagem 3 Educação	Porque cultura é sempre importante
8	Desconhecida fundamental desvalorizada	1 Fundamental 2 desvalorizada 3 desconhecida	Não há dúvidas sobre os preconceitos e ataques (até mesmo vindo do Estado) contra os povos indígenas, a rejeição de sua literatura é mais uma forma de ataque. A leitura indígena tem muito a nos oferecer, assim como tantas outras.
9	Natureza, etnias e colorido.	1- etnias 2- natureza 3- colorido.	Porque há várias etnias diferentes, com diferentes histórias e vivências.
10	Índio, caça e pintura	1 Índio 2 caça 3 pintura	Os índios são a literatura indígena
11	Amor. Guerras internas. Tribos indígenas.	1- Amor. 2- tribos indígenas. 3- Guerras internas	Porque me remete a primeira fase do romantismo, na qual o principal herói é o indígena e as obras são caracterizadas pela idealização do amor e da mulher.
12	Índios, tribos e pagé	1 Índios 2 tribos 3 pagé	Porque é o nome que dá origem a essa literatura
13	cultura- brasil- injustiça	1 Cultura 2 Brasil 3 Injustiça	Sem resposta
14	Cultura, Respeito & Igualdade	1 Igualdade 2 Cultura 3 Respeito	Sem resposta
15	Índios, Brasil, Direitos	1 Direitos 2 Índios 3 Brasil	Pois até hoje os índios lutam pelos direitos de suas terras, suas matas e etc
16	Os índios, cultura, tradição	1 índios, 2 cultura, 3 tradição	Porque eles são os essenciais
17	Ancestrais, religião e lendas.	1- Religião 2- Ancestrais 3- Lendas	A religião para os indígenas é algo muito importante.
18	Índios, racismo, floresta	1 Floresta 2 índios 3 racismo	Porque quando fala índio, é a primeira coisa que vem em mente por conta de ser a moradia principal.

19	Cultura , animais , culinária	1 Cultura 2 floresta 3 culinária	Pelo fato da cultura ser algo importante para gerações futuras
20	Cultura, livros , sociedade	1 Sociedade 2 cultura 3 livros	Pq ela mostra-se um caminho para valorizar a popularidade e a expressão do outro, do diferente, reconhecer sua contribuição para a cultura e sociedade e, conseqüentemente , respeitar o outro e a nós mesmos.
21	Pesca,remédios caseiros, preservação	1 Preservação 2 remédios caseiros 3 pesca	Porque eles que fazem a maioria da preservação
22	Page, oca, dança	1 Page 2 Oca 3 Dança	Porque é o líder
23	Xamanismo, Ervas e Astuciosidade.	1 Ervas 2 Xamanismo 3 Astuciosidade	Porque eu gosto de ler sobre ervas, e os poderes "mágicos" que as ervas tem dentro desta e de outras culturas.
24	Brasil, índio e flecha	1. Brasil 2. índio 3. flecha	Porque os indígenas fazem parte da história do Brasil.

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

A partir de uma nuvem de palavras confeccionada a partir das evocações dos participantes, demonstraremos as palavras que tiveram um maior número de levantamentos e, a seguir, iremos então analisar as possíveis interpretações existentes.

Figura 2: Evocação sobre literatura indígena



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

É interessante verificar a ligação que os participantes realizaram com certos aspectos da cultura indígena, fazendo relação diretamente com a literatura, como, por exemplo, lendas e mitos, bem como questões místicas. Assim, podemos perceber que conforme os resultados apresentados, os alunos entendem que a literatura indígena tem como temática apenas aspectos relacionados ao folclore, aos mitos e lendas que eles aprenderam na escola, resultando em um imaginário sobre a literatura indígena restrita a certos temas. Além disso, palavras como “oca”, “natureza”, “pajé”, “floresta”, “culinária”, reforçam essa tese.

Graúna (2013, p.44) faz uma crítica à abordagem sobre os povos indígenas feitas na literatura brasileira. Segundo ela, na história da literatura brasileira “o preconceito literário contra os povos indígenas tem alimentado o imaginário e o interesse de gerações e gerações da sociedade dominante” que relaciona as populações indígenas ao “povo estranho, implantado nas praias, recebendo navios cheios de bens preciosíssimos (RIBEIRO, 1995 *apud* GRAÚNA, 2013, p. 43-44).

Não é surpresa portanto, que as representações dos estudantes sobre a literatura indígena demonstrem uma visão que relaciona sua produção cultural ao chamado folclore ou a um passado. Assim como no caso da literatura africana, o peso da colonialidade na construção do senso comum é significativo.

Há também a veiculação de uma literatura ligada aos direitos humanos essenciais aos índios, como a questão de respeito, de preservação da cultura e tradição, por exemplo. Essas discussões nos apresenta um dado importante: é notório que o respeito aos indígenas e às suas tradições é uma pauta conhecida dos estudantes. Nesse sentido, a literatura pode ser um dos caminhos de agenda na luta para tais ações. Entretanto, é importante sinalizar que a literatura indígena contempla questões culturais indígenas, como também assuntos que extrapolam essa barreira.

Sendo assim, na pergunta 29 “Você já leu algum LIVRO de um autor indígena?” investigamos o contato dos alunos com a literatura indígena. Como resposta, tivemos:

Tabela 14 – Autores indígenas

Opções	Quantidade	%
Não	23	63,16

Não lembro	12	31,58
Sim	3	7,89

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Podemos perceber como há um exponencial desconhecimento da literatura indígena por parte dos participantes da pesquisa. Em comparação ao contato com a literatura africana, percebemos que há um maior contato desta com aquela. Ou seja, o campo da literatura indígena ainda é pouco explorado na educação, seja ela formal ou informal. As formas de contato são mais restritas e desconhecidas ainda do que a literatura africana, apesar de os alunos reconhecerem sua importância. Esse desconhecimento se relaciona a outra dimensão bastante comum, a de falar pelo outro. Apesar do número de vezes que essa população é retratada na literatura, reduzidas vezes é pela sua própria voz. Graúna (2013, p. 47) alerta que “A abordagem que se faz do índio na história da literatura brasileira não é indígena, mas indigenista ou indianista”.

Uma sociedade que ainda comemora o “dia do índio” vestindo as crianças não indígenas com supostas vestes indígenas, tende a produzir um olhar estereotipado sobre as populações indígenas e outros inúmeros equívocos, como demonstra Bessa (2002).

Perguntamos, em seguida – através da 31 “Você já teve contato com histórias, contos e mitos indígenas?” se o participante já teve contato com mitos histórias e contos indígenas, buscando identificar se apesar de não ter contato com a literatura formal, esse contato pode ter ocorrido através de uma literatura oral, de contação de histórias, mitos ou lendas.

Tabela 15 – Histórias, mitos e contos indígenas

Opções	Quantidade	%
Não lembro	15	39,47
Não	13	34,21
Sim	10	26,31

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

A parcela de alunos que afirmaram que já tiveram esse contato é pequena. Todavia, há possibilidade dos participantes não terem realizado a ligação entre os mitos e lendas bastante difundidos no contexto escolar. Seguindo com as perguntas dos questionários, indagamos então onde ocorreu o contato, caso o aluno o tenha tido, através da pergunta 32 “Se respondeu SIM à questão anterior, qual foi esse contato, onde e como ocorreu?”.

Tabela 16 – Formas de contato com a cultura indígena

Opções	Quantidade	%
Resposta em branco	17	44,74
Não lembro	11	28,95
Escola	8	18,42
Família	1	2,63
Mídia	1	2,63
Interesse próprio	1	2,63

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Como se pode observar, grande parcela dos alunos não se recorda e não respondeu à pergunta proposta. Porém, alguns alunos fizeram a ligação do contato à escola. Assim, podemos afirmar que a escola tem participação fundamental nas escolhas e direcionamentos dos alunos, assumindo um papel de fomentadoras de experiências literárias diversas, caso as oportunidades sejam trazidas. Os projetos permanecem tendo um papel pontual, mas importante para trazer discussões, como a fala do aluno em que “Alguns índios fizeram uma apresentação na escola M. F⁵”. Assim como outros projetos “Em um trabalho de português”; “Na escola dia do folclore, ouvi a história da iara”; “Apenas durante a Escola, de modo vasto.”; “Através de leituras no ensino fundamental I com professores de literatura.”; “Principalmente na escola, através de contagem de lendas indígenas e projetos que nos fariam pesquisar mais sobre.” Conforme já mencionamos anteriormente, os projetos podem funcionar como ponto de partida para início de discussões, entretanto, o contato, as discussões e debates não podem encerrar juntos à data em questão. Ao contrário, é importante que a discussão ocorra ao longo de toda a trajetória escolar, de forma horizontal.

Além do espaço escolar, a mídia e a família também são contribuintes para a formação do aluno: “Em novelas e histórias sobre o descobrimento do Brasil” e “Com a minha vó contando histórias”. Logo, podemos observar que tanto a mídia quanto a família possuem papéis importantes para a formação literária dos participantes, todavia, a escola possui, comparativamente, uma forte influência tendo em vista discussões, propostas, palestras e experiências que pode propiciar aos estudantes. Resgatamos a discussão proposta por Jodelet (2005) sobre a relação entre a experiência vivida e as representações sociais dos indivíduos.

⁵ Nome da escola suprimida pelos pesquisadores, com a finalidade de manter sigilo.

O modo como os estudantes enxergam sua relação pessoal e coletiva com a cultura e a história indígena está associada à maneira como em seu cotidiano essas são apresentadas e vivenciadas.

Tendo em vista que poucos estudantes tiveram contato com a literatura indígena, procuramos questionar qual o imaginário que eles possuem de tal literatura na pergunta 33 “Dos temas abaixo, quais você considera que estão presentes em um livro escrito por autor indígena?”. Sendo assim:

Tabela 17 – Temas possíveis da literatura indígena

Opções	Quantidade	%
uma história sobre pessoas indígenas	8	41,02
uma história como tantas outras	6	20,51
uma história sobre florestas	5	15,38
não imagino uma história sobre indígenas	2	12,82
uma história sobre fome e miséria	2	5,13
uma história com pessoas alegres e sorrindo	8	5,13

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Interessante verificar como se repete, nesse caso, o que já observamos nas respostas sobre a literatura africana. O distanciamento. Quando 41% dos respondentes afirmam que a literatura indígena é “uma história sobre pessoas indígenas”, evidencia-se a noção de que as populações indígenas (assim como a África) não são parte da nossa experiência, cultura e história.

4 COLONIALIDADE DO PODER, MULTICULTURALISMO E ENSINO DE LITERATURA

Segundo Mignolo (2017), a modernidade capitalista se desenvolve a partir da dominação europeia sobre o continente americano iniciada no século XVI. Todos os processos econômicos, políticos, científicos e culturais desenvolvidos desde então, tem a marca das relações coloniais aqui estabelecidas. Essas relações explicam desde a diáspora africana e a escravização de milhões de seres humanos até os processos recentes de difusão da tecnologia da informação. Nessa trajetória, passamos por inúmeros momentos que a narrativa retórica e ufanista da modernidade mantém ocultos, principalmente por contradizerem “a retórica da salvação e da novidade, baseada nas conquistas europeias durante o Renascimento” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Essa retórica esconde que “por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (MIGNOLO, 2017, p.4). Esse processo tem consequências profundas e ainda está em curso, basta olharmos para as guerras, invasões, pandemias, pobreza e outras formas de desigualdade espalhadas pelo mundo. Como pano de fundo de todas essas mazelas e tragédias, a imposição de um modelo hegemônico de mundo que se sustenta na busca incessante pelo lucro e pelo controle social, nas palavras do autor “o lado mais escuro da modernidade”.

O conceito de colonialidade que discutimos no capítulo anterior é uma forma de categorizar essas relações de dominação, explícitas ou veladas, que atingem todas as dimensões da vida social. Por trás do discurso da eficiência política e econômica dos modelos de organização social da modernidade capitalista, há a imposição de modelos hegemônicos de dominação que impõem valores culturais sobre outros povos.

Vamos tomar o exemplo da língua, do conhecimento, do racismo, da autoridade e da economia criando nós histórico-estruturais heterogêneos, que se transformam embora permaneçam mantendo a lógica da colonialidade: o contexto e o conteúdo mudam, porém, a lógica continua. (MIGNOLO, 2017, p. 12)

Nesse sentido, a colonialidade é ao mesmo tempo conceito e experiência viva no cotidiano. Walsh (2007) procura demonstrar o modo de operação dessa dominação nos diversos campos da vida. Assim em conjunto com a *colonialidade do poder*, temos a *colonialidade do ser* que desumaniza os sujeitos colonizados/dominados. A *colonialidade do saber* que toma os modelos europeus como única forma de conhecimento válido sobre o

mundo e a *colonialidade cosmogônica* que desconsidera todas as relações estabelecidas pelas comunidades indígenas e afrodescendentes com a natureza em prol dos modelos econômicos capitalistas. Desse modo, “A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação.” (WALSH, 2007, p.716).

A educação formal como lugar de formação dos indivíduos na modernidade é atravessada pelas diversas dimensões da colonialidade. Desse modo, práticas pedagógicas, currículos e projetos político-pedagógicos muitas vezes são instrumentos para a permanência ou reforça das relações de dominação.

Nesse contexto, o presente capítulo pretende discutir o ensino de literatura e sua relação com a colonialidade, principalmente quando expoente de modelos eurocentrados de compreensão do que vem a ser a literatura.

4.1 A literatura como área do conhecimento

Nesse momento nos parece adequado tentar, ainda que seja uma tarefa bastante difícil, encontrar uma forma de descrever o que chamamos de literatura. Lopes (2010) entende ser uma tarefa complexa por conta de multiplicidade de entendimentos sobre o termo. Uma das possibilidades é conceber a literatura como arte verbal e assim considerá-la “uma forma de imitação, um meio de reprodução e recriação através da palavra.” (LOPES, 2010, p. 4).

No início do século XX em contraposição à visão positivista de literatura que desconsiderava a importância dos valores estéticos em sua definição, surgiram três movimentos. O formalismo russo, a nova crítica americana e a estilística. Apesar de suas diferenças, tinham em comum a preocupação com a materialidade do texto literário que devia ser reconhecido exclusivamente pelo que nele se encontrava. Assim, o texto literário não seria um instrumento de diálogo com a realidade social. Como aponta Eagleton (1983, p. 3), na visão dessas correntes:

A obra literária não era um veículo de idéias, nem uma reflexão sobre a realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina. Era feita de palavras, não de objetos ou sentimentos, sendo um erro considerá-la como a expressão do pensamento de um autor

Se apoiando em Reis (2001) a autora se contrapõe a essa ideia e defende que a literatura se relaciona com três âmbitos da vida social: A dimensão sociocultural; a dimensão histórica e a dimensão estética.

A literatura seria ainda um campo do conhecimento em que se propaga um discurso, um conjunto de enunciados, que se dirige a uma determinada audiência e essa o reconhece seu valor artístico e estético. (LOPES, 2010, p. 6). Nesse sentido, Eagleton (1983, p.5) diz:

A idéia de que existe uma única linguagem “normal”, uma espécie de moeda corrente usada igualmente por todos os membros da sociedade, é uma ilusão. Qualquer linguagem em uso consiste de uma variedade muito complexa de discursos, diferenciados segundo a classe, região, gênero, situação, etc., os quais de forma alguma podem ser simplesmente unificados em uma única comunidade lingüística homogênea. O que alguns consideram norma, para outros poderá significar desvio [...].

A ideia de que haja uma conexão entre a literatura e a realidade social é explorada por Zolin (2015) que a associa a ideia de representação e disputa pela insituição de um visão hegemônica de mundo (ZOLIN, 2015, p. 323). O discurso literário assim é visto como um enunciado incrustado em um determinado contexto sociocultural e que dependendo do contexto pode inclusive se devincular “do que se poderia chamar de tradição, cujos pressupostos, possivelmente relacionados à literatura canônica” (ZOLIN, 2015, p.333).

Apesar de hegemonicamente se constituir uma percepção de literatura como um conjunto de obras e autores que seriam universais e transmissores de determinados valores humanos, numa definição que tende a valorizar as obras próximas dos ideais de conhecimento, saber e linguagem dominantes na modernidade, há um movimento de questionamento desse arranjo, em especial nas últimas décadas. Esse movimento possui duas naturezas: uma que defende uma integração entre essa literatura e literatura de massa. Paz (2004, p.2) afirma:

Se o best-seller é resultado do processo de industrialização e efeito da ação capitalista sobre a cultura, é preciso levar em conta também que esse tipo de narrativa tende a constituir-se em ‘campeão de vendas’ porque se configura uma poderosa estimuladora de leitura, isto é, tem o poder de mobilizar o olhar e estimular a imaginação do leitor-consumidor. O fascínio duradouro dessa literatura indica que não se pode analisá-la com uma visão simplista e redutora, limitando-a ao campo de efeito de estratégias mercadológicas ou como subproduto da literatura culta.

Essa visão, que tem se ampliado como alternativa nas escolas e como vimos anteriormente marca profundamente os hábitos de leitura dos jovens, incorre em problemas, na medida em que tende a reforçar uma visão monolítica do que vem a ser literatura, e em grande medida repete as hierarquizações que verificamos na modernidade capitalista. Por conta disso, em outro momento afirmamos que:

Do ponto de vista da educação básica, postulamos que a Literatura para alcançar esses objetivos deve ser abordada a partir de uma perspectiva intercultural crítica e decolonial. Nesse sentido, é necessário realizar dois movimentos: por um lado reconhecer os processos de poder presentes na construção da disciplina enquanto componente curricular, e por outro, promover novas formas de difusão da literatura

que deem voz aos grupos sociais silenciados historicamente por conta da dominação colonial e da colonialidade do poder. (BASTOS; LIMA, 2020, p.3)

Logo, através do reconhecimento do leitor com as obras e do desenvolvimento da subjetividade, a literatura é capaz de proporcioná-lo a sensibilidade para o seu cotidiano, possibilitando que a arte esteja presente nos currículos, em que não é possível mensurar esse conhecimento e, além disso, humanizar o leitor pertencente ao contexto social atual. Atualmente, os alunos do Ensino médio preocupam-se principalmente em conhecimento mensurável para a realização de provas externas e que o trarão resultados capitalistas: ingressarem em uma universidade para então obter o diploma e ter uma carreira de sucesso.

A literatura, neste contraponto, é capaz de proporcionar aos estudantes a arte, como possibilitadora de ser um despertador de um pensamento crítico acerca da sua realidade e outrora de outras realidades, através do conhecimento de obras literárias de distintos períodos. De acordo com o artigo 35 a LDB, de 96, o Ensino Médio deve proporcionar aos estudantes:

- I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (Brasil, 1996)

Sendo assim, a literatura é capaz de possibilitar que o estudante possa refletir sobre suas práticas e sobre o contexto que o cerca. Além disso, ao entrar em contato com uma obra literária, há a possibilidade de identificação e ressignificação. Entretanto, para que sejam alcançadas todas essas múltiplas possibilidades que a literatura é capaz, é necessário que o estudante veja a relação que a literatura possui com o seu contexto, com a sua história.

4.2 A literatura como componente curricular

O ensino de literatura sofreu modificações ao longo dos anos, todavia, há aspectos que permanecem semelhantes. Um dos aspectos está relacionado com o fato de ser obrigatória uma certa ordem que corrobore com a didática e a finalidade inicialmente pretendida: a de explorar as características das escolas literárias presentes na linha do tempo literária, além de fazer-se conhecer os principais autores de cada uma delas.

Fruto da herança do colonialismo, a dependência cultural e intelectual que os estudos brasileiros possuíam de Portugal, especificamente no ensino de literatura. Podemos observar,

através da pesquisa realizada por Souza (1999), a importância da literatura portuguesa no currículo formal do Colégio Pedro II e, também, da importância da História da Literatura, através do estudo dos contextos nos quais as obras estão inseridas. Há a preocupação, portanto, de compreensão do processo de formação do movimento literário, a partir do estudo da História.

Quadro 5 – Ensino de literatura

Série \ Ano	5º ano	6º ano	7º ano
1850-1857		Retórica	Retórica
1858-1859		Retórica	Retórica e Poética
1860-1861		Retórica e Poética	Retórica e Poética
1862-1869		Retórica	Poética Literatura Nacional
1870-1876		Retórica e Poética	História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional
1877-1878	Retórica e Poética		Literatura
1879-1880		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e Literatura Geral
1881-1891		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e História Literária
1892-1894		História da Literatura Nacional	
1895		Literatura Nacional	
1896-1897			História da Literatura Nacional
1898			História da Literatura Geral e da Nacional
1899/1900	Literatura	Literatura	

Fonte: Souza, 1999, p. 32

Esse aspecto é relevante para essa pesquisa, já que podemos verificar abordagens afins àquelas que praticamos atualmente e que podemos observar em nossos currículos e materiais didáticos. Apesar de anos atrás, tais tendências e abordagens permanecem nas instituições, instituídos os pilares que sustentam o componente curricular de literatura nas escolas.

Conforme a pesquisa realizada por Cereja, o ensino de literatura ocorre através de dois eixos: um primeiro correspondente ao conteúdo da primeira série do Ensino Médio através do qual os alunos conhecerão conceitos iniciais da Teoria da Literatura, como a própria definição de literatura e texto literário. Após este eixo, os alunos iniciam então o estudo histórico das escolas literárias e suas características, através de uma sistematização, que se estenderá ao longo de todo o Ensino Médio.

Mortari (2014, p.29) discute que:

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino.

Esse estudo das escolas literárias é realizado através de uma sequência temporal e seguindo aspectos semelhantes: contextualização histórica da época respectiva, biografia dos principais autores e principais características da escola literária da qual se expõe. Os autores abordados são aqueles apontados pela tradição canônica, bem como as obras e trechos delas apresentados.

Além dessa sequência é importante lembrar que há ainda outro aspecto relevante: anteriormente à apresentação da escola literária brasileira, há o estudo da escola literária portuguesa, seguindo os mesmos procedimentos de apresentação. Essas evidências, a partir do material didático, serão apresentadas ao longo deste capítulo.

A partir de tais apontamentos, podemos chegar a algumas reflexões. Inicialmente, refletimos sobre como a aula de literatura pode vir a ser um espaço limitado à exposição de uma lista de características marcadas, através da qual cada escola literária é apresentada aos alunos em uma contraposição à anterior. Além das características, os autores são apresentados através de suas biografias e principais obras. Obras estas que são, por vezes, cobradas em avaliações formais em um primeiro plano. Já em um contexto mais abrangente, como por exemplo, em avaliações externas e em vestibular de universidades. Logo, podemos observar que a lista de características próprias de cada escola literária é memorizada, a fim de obter um resultado positivo em uma avaliação formar.

Mortari (2014, pg. 29) critica essa estratégia pois os problemas mais sensíveis do ensino de literatura são escanteados, por exemplo: a abordagem eurocentrada que praticamente torna comum a abordagem da literatura portuguesa antes da literatura brasileira. Assim:

As ambiguidades, porém, permanecem se não se enfrentam problemas antigos e muitas vezes “estranhos” às ciências da educação. Nessa área, tal pode ser a ênfase nos substantivos “educação” ou “ensino”, cujos significados têm sido bastante explorados e discutidos, que o sentido de “literatura” pode passar despercebido ou secundarizado, como se fosse autoexplicativo.

Uma das consequências dessa situação é que o ensino de literatura torna-se, um espaço de repetições e características decoradas e memoráveis apenas para as provas. Assim, a formação leitora, o espaço para debates é reduzido a alguns recursos didáticos, ficando em um segundo plano (CEREJA, 2004).

Cosson (2015, p.164) ao discutir o ensino de literatura, relembra que:

Durante muito tempo, a leitura de obras literárias era um pressuposto básico da formação do leitor. Assentada em uma tradição que se formou antes mesmo da existência formal da escola, tal como a conhecemos, a relação entre literatura e educação pode ser remontada ao processo de preparação dos escribas egípcios, passando pelo subvencionamento da tragédia grega pelo Estado e a pedagogia retórico-política dos romanos, até chegar, translada do ensino do grego e do latim, ao ensino da língua nacional.

As transformações ocorridas no ensino da língua portuguesa ao longo do tempo tiveram como resultado uma redução do espaço da leitura literária nos processos de ensino.

Contudo:

Mesmo com o seu espaço diminuído ou encurtado, a leitura da literatura permaneceu na escola, conforme a divisão pedagógica da leitura escolar em dois tipos de atividades: a leitura ilustrada e a leitura aplicada. No primeiro caso, tem-se a leitura como uma atividade de fruição e deleite, voltada quase que exclusivamente para a inserção do aluno no mundo da escrita ou o manuseio livre de impressos, sendo esse o modo preferencial de uso do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. No segundo, a leitura aplicada se destina a promover o conhecimento, ou seja, a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo. (COSSON, 2015, p. 165)

A literatura assume então a tarefa de instrumento de consolidação das competências de leitura e escrita. Na concepção deste estudo, isso implica em também reduzir as possibilidades formativas do ensino de literatura, muitas vezes visto como apêndice do ensino da gramática.

Para contemplar as propostas curriculares, os docentes, através da indicação dos livros didáticos, fazem o recorte de trechos das principais obras da literatura do movimento literário abordado. Afinal, faz-se necessário que o aluno conheça as escolas literárias da linha cronológica, os autores principais com as suas mais importantes obras. Como conseguir fazer com o que o aluno tenha conhecimento da obra e de seu enredo, conheça o autor e as características da escola literária? A sistematização é um caminho para tal. Todorov nos alerta sobre os perigos e perdas que a literatura, através dessa sistematização, pode ocasionar aos seus estudantes:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10)

Além disso, como consequência, temos um aluno aprovado na escola e quiçá nos exames de vestibular. Porém, sem se tornar um leitor assíduo e ter desenvolvido competências leitoras de interpretação e leitura, tão essenciais para sua trajetória profissional e pessoal. O

seu autoconhecimento e sua descoberta como leitor fica restrito, limitado a um prazo de tempo e uma corriqueira leitura de trechos – por vezes, descontextualizados e sem compreensão do enredo. Além disso, o trecho pode ser um instrumento para rasas identificações das características da escola literária retiradas da lista regular. Logo, o trecho serve como pretexto para o estudo do movimento literário.

Desse modo, o prazer pela leitura, a escolha a partir dos interesses do aluno e o espaço para discussão, debates e trocas são restritos, sequer nulos. O prejuízo alcança o aluno, os professores e até a sociedade, já que o hábito e prazer pela leitura são dificultados pelo corrido cronograma. Conforme nos afirma Alves (2008, p.61),

[...] de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida a fora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: “No princípio está a Palavra...” É pela palavra que se entra no mundo humano.

O interesse leitor e as escolhas dos discentes por vezes ocorrem por influências externas, como podemos ver a forte tendência na presente pesquisa realizada por obras que remetem a filmes e séries norte-americanas. Tendo em vista que não há formalmente a abordagem de tal literatura, podemos inferir que os estudantes buscaram ter esse contato por iniciativa própria. Esse fenômeno facilita que a prática leitora seja adquirida fora da escola, a partir de obras difundidas pela indústria cultural, como observado no capítulo 2. Assim, o hábito e a formação do leitor são realizados sem a mediação didática do professor e orientados pelos interesses do mercado editorial.

Dada a sistematização fixa do estudo das escolas literárias, perguntamos: qual é o espaço reservado para a abordagem das literaturas africanas e indígenas no ensino de literatura ao longo do Ensino Médio? Conforme veremos, tais literaturas, por serem obrigatórias, estão presentes em capítulos destacados, seções especiais, por não terem espaço para discussão no decorrer do currículo, tendo em vista os objetivos de cumprir a linha cronológica das escolas literárias e dos autores cânones a serem apresentados. Ou seja, como não há espaço, é necessário a criação de um capítulo à parte como solução para exigência do cumprimento da presença das literaturas africanas e indígenas.

4.3 Os documentos oficiais e o ensino de literatura

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e as modificações que a lei dita, como a obrigatoriedade do Ensino Médio como dever do Estado, requer, no campo da Educação, documentos oficiais de orientação para o ensino deste segmento. Assim, como esfera federal temos: os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999. Logo após, uma complementação com os Parâmetros Curriculares Nacionais +: Ensino Médio (PCNEM +), publicados em 2002. Já em 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

De acordo com Fortes e Oliveira (2015), os PCNEM e PCN+ “tratam da literatura como matéria subalterna ao ensino de língua portuguesa ou servindo de pretexto para esclarecer e ilustrar os conteúdos de disciplinas distintas”. Assim, a disciplina de literatura está ligada ao ensino de Língua Portuguesa, estando no seio do seu currículo e não sendo ofertada como disciplina independente. Já, as OCNEM conferem à literatura um posto de disciplina independente e com as características de um ensino próprio. Sendo assim, faremos um caminho por tais documentos oficiais, procurando discutir como a literatura, enquanto componente curricular, é vista e defendida, além de sua importância para formação de alunos do Ensino Médio.

Em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM) foram publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto com o intuito de adaptar as orientações curriculares à nova realidade da educação brasileira em especial a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁶. Como objetivos principais deste documento estava o de criar diretrizes para “criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2000, p. 4). As orientações são realizadas através de competências, que devem ser desenvolvidas a fim de contribuir para a formação do aluno. De acordo com o documento, o conhecimento deve ser básico e geral, além de ser construído através de atividades que despertem, dentre outras possibilidades, a criatividade, o incentivo à pesquisa, a formulação de problemas.

A publicação dos PCN's ocorreu posteriormente à implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com as duas ações do governo federal, as instituições iniciaram um processo de avaliação e estudo dos documentos, no qual estar adequado aos moldes das orientações, significava uma modernidade.

6 **Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: MEC, 1996.

Nos PCNEM não há um capítulo dedicado exclusivamente à literatura, tendo em vista a argumentação de que está incorporada ao estudo das linguagens e, portanto, está intrinsecamente presente nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista a importância do texto verbal defendido no documento. Além disso, oferecem ao aluno o papel de interlocutor, com liberdade para interpretar e gerar reflexões acerca dos textos literários.

De acordo com os parâmetros em Língua Portuguesa, o eixo principal para o ensino é o respeito à diversidade (BRASIL, 2000, p. 4). Assim, ao longo do documento, há abordagens que indicam para uma valorização de diferentes linguagens, relacionadas a diversos contextos sociais. De acordo com o documento:

Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizada por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação (BRASIL, 1998b, p. 9).

Com esta competência, propõe-se que o aluno, ao entrar em contato com diferentes linguagens, possa conhecer contextos diversos. Neste ponto, é possível inferir que, de acordo com esta competência dos PCNEM, é necessário que esteja presente nos currículos tipos diversificados de autores e textos oriundos de grupos sociais mais ou menos institucionalizados.

Ainda de acordo com o documento, o estudo das linguagens possibilita essa valorização, tendo em vista o caráter de formar, comunicar e interagir, que lhe é próprio. Podemos pensar que através da abordagem de textos literários pertencentes a distintos grupos socioculturais, é possível que o aluno reconheça a diversidade expressa de tais grupos, especialmente daqueles que se caracterizam como marginalizados. Além disso, através desta abordagem, é possível que o aluno além de conhecer a diversidade, passe a respeitá-la.

Na escola, o aluno deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e uma possibilidade de direito às representações dessas frentes a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar. Ao mesmo tempo que o aluno conhece as várias manifestações, como produto de diferentes esferas sociais, deve aprender a respeitar algumas linguagens. Em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica a criação de elos entre elas. (BRASIL, 2000, p. 9)

Dessa forma, os PCNEM defendem que a pluralidade de autores, com seus distintos contextos e estilos são essenciais para o contato com o aluno, uma vez que se faz presente o contato com a língua e literatura, ultrapassando os limites escolares e perpassando pela constituição cultural. Assim, conforme nos afirma os autores:

O percurso sugerido nos PCN é propiciar o surgimento de autores, entendidos como produtores de textos e ou enunciados significativos. Ainda pensando nas orientações dos PCN, o ensino de língua, visto como uma atividade ampla e diversificada, incorpora e valoriza as variantes regionais de utilização da linguagem, fato que garante a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas. A literatura, nesse contexto, seria um importante aliado do professor no processo de construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas na possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural e não só escolástica. (PEREIRA, 2019, p. 17)

Ademais, os PCN propõem os temas transversais⁷ que correspondem a assuntos do cotidiano urgentes de discussão e devem perpassar por todos os componentes curriculares. Assim, as disciplinas possuem um viés que as une por meio de temas possibilitadores de discussões e reflexões. Através da linguagem, é possível possibilitar o desenvolvimento de argumentos e de expressá-los, além de reconhecer e conhecer distintos textos. Dentre esses temas, está o da pluralidade cultural. De acordo com o documento:

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (BRASIL, 1998b, p. 7)

Entretanto, podemos perceber que apesar do eixo principal, de acordo com os PCNEM, ser o respeito à diversidade e ter como um dos temas transversais a pluralidade cultural, carece de caminhos práticos e concretos para fazê-lo. Ou seja, através de quais artifícios pode-se promover o respeito à diversidade e sua afetiva abordagem em sala de aula? Por meio de quais textos literários os professores podem explorar a função social e dialógica da literatura a fim de promover a pluralidade cultural?

De acordo Neto,

É fato que os PCNEM (1999) abordam questões importantíssimas, porém não as desenvolvem. Segundo os PCNEM, será que Paulo Coelho é tão importante como Machado de Assis? E a história da literatura seria um conteúdo tradicional? Baseado em quê? E mais, o que poderia se dizer sobre a restrição do ensino de literatura à leitura? Em que consistiria, então, esse novo ensino de literatura? São muitos os questionamentos que ficam sem respostas. O documento infere, também, que o

⁷Os temas transversais, incluindo o da Pluralidade Cultural, não estão diretamente ligados ao PCN para o Ensino Médio. Entretanto, julgamos pertinente sua discussão neste referencial, uma vez que os parâmetros seguidos no Ensino Médio foram elaborados como continuação e complementação do parâmetro do Ensino Fundamental, com uma maior análise e aprofundamento. De acordo com o PCN “O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2000, p. 9)

professor deve promover “leituras” de textos literários, sem dizer sob quais critérios de seleção. (NETO, 2014, p. 124)

Assim, há distintos pontos em que os PCNEM deixam em aberto, principalmente em relação ao papel da literatura e de seu ensino, colocados em segundo plano como caminhos para discussões sobre o texto e para formação do leitor cidadão. Logo, podemos afirmar que falta clareza no direcionamento dado pelos PCNEM de como alcançar as metas propostas, especialmente à valorização da diversidade e pluralidade cultural.

As críticas originaram-se em vários segmentos, perpassando pelos docentes e chegando até publicações em jornais, através de críticas diretas aos documentos. Claudio Wiler, enquanto presidente da União Brasileira dos Escritores (UBE) publica seus argumentos contrários aos dos PCNEM:

Aberrações como a difusão de coletâneas de “literatura para o vestibular” e a utilização de fichas de leitura, instrumentos para desestimular o estudante, são anteriores a esses Parâmetros Curriculares. No entanto, estes demonstram que sempre é possível piorar. Na sua versão mais recente, no capítulo sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio, a literatura deixa de existir, não apenas como disciplina, mas como campo autônomo do conhecimento, a pretexto de corrigir o modo como, citando esse documento, a disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). [...] Pelo visto, diante das dificuldades para ensinar literatura e resolver problemas metodológicos associados a esse campo (por exemplo: deve-se ensiná-la como série histórica ou adotar algum paradigma, e, nesse caso, qual?), escolheram a solução mais cômoda: eliminá-la. (Jornal da USP, 11 a17/3/2002 *apud*. CEREJA, 2004)

Após serem recebidos com muita resistência e críticas de estudiosos brasileiros com as diversas lacunas apontadas, foram publicados em 2002 os Parâmetros Curriculares Nacionais +: Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais que buscavam realizar certas correções e elucidar certas questões que haviam sido deixadas pelo PCNEM de 1999.

De acordo com os PCN+, o respeito à diversidade são “valores humanos amplos, sem qualquer especificidade disciplinar” (BRASIL, 2002, p. 16). Assim, apesar de serem publicados com a finalidade de preencher lacunas, os parâmetros complementares de 2002 generalizam discussões culturais, distanciando ainda mais a prática da literatura como possibilitadora de reflexões e de conhecimentos para além do cotidiano do aluno, com diversificadas abordagens de autores, gêneros e literaturas.

Ademais, os PCN+, de certa forma, retrocede a alguns pontos dialogados pelo PCNEM. Um dos pontos principais, no que se refere ao ensino de literatura, encontra-se na

questão sobre os períodos literários e suas análises históricas. Conforme afirma os PCNEM, tais pontos estariam em segundo plano para fornecer espaço para o incentivo e promoção do aluno leitor. Porém, nos PCN+ o estudo dos períodos literários retorna a discussões, possuindo um espaço importante nas orientações:

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças lingüísticas, entre outros. (PCN+, p.66)

Além desse trecho, podemos notar em determinados outros inúmeras discussões sobre a inclusão do estudo da história da literatura ao longo do currículo e ensino da disciplina, sinalizando, ainda, a necessidade de classificações dos textos mediante às características das respectivas escolas literárias, valorizando obras clássicas da literatura e “abordar minusciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos” (PCN+, p. 71)

Todavia, a publicação dos PCN+ recebe as semelhantes críticas que o documento anterior também recebera. Conforme nos afirma Neto (2014, p. 127), “Tanto os PCNEM (1999) quanto os PCN+ (2002) não fornecem respostas, ou mesmo reflexões mais profundas a respeito dessa questão de incluir um autor e não incluir o outro”. Logo, há inúmeros vazios que deixam para trás, principalmente, o de como selecionar quais são os autores e quais as literaturas que devem aparecer, diante da multiplicidade de possibilidades que o ensino de literatura no Ensino Médio pode oferecer. Ou seja, não dialogam com clareza em relação ao que seria considerado ou não como obra ou autor pertencente ao cânone brasileiro.

Dentro de um outro contexto político e com toda preocupação expressa a partir da publicação dos PCN's, em 2004 o MEC publicou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) com o objetivo maior de democratizar o ensino, através de uma orientação curricular que busca a qualidade da escola. Além disso, o documento se propõe a criar um diálogo entre a prática do professor, em sua docência, e a escola, com os direcionamentos que lhe são próprios.

Na introdução do ensino de Língua Portuguesa, o documento destina longas páginas a fim de direcionar o ensino da literatura brasileira. Inicialmente, as orientações questionam o governo anterior, uma vez que retirou a especificidade da literatura no momento em que indicou seu ensino inserido na disciplina de Língua Portuguesa. Conforme afirma o documento:

Até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta “-por que a Literatura no ensino médio?”: era natural que a Literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos

pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de status privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do —bem escreverl e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas (BRASIL, 2006, p. 51).

Logo, de acordo com as OCNEM's, a literatura deveria ser democratizada através da escola e cada vez mais incentivada, uma vez que “O que justifica claramente o ensino de literatura é a luta de classes, um saber que outrora era destinado à elite, agora deveria ser acessível a todos.” (NETO, 2014, p. 295)

Sendo assim, indo de encontro ao proposto pelos PCNEM, as OCNEM's tratam em um capítulo à parte a literatura, tendo em vista seu caráter transgressor e gerador de reflexões para o estudante, sendo defendida como componente curricular separado de Língua Portuguesa. Logo, o documento afirma que sendo a literatura a arte expressa com palavras, leva a um conhecimento que não pode ser mensurado e, com isso, possibilita subjetividade, conferindo ao ser humano uma liberdade e apreciação estética. Portanto, há uma orientação expressa para esta disciplina, com uma especificidade que lhe é cabida:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 2004, p. 49)

Além disso, as OCNEM's defendem a centralidade do aluno no processo de ensino da literatura, uma vez que instiga o caráter formador do leitor reflexivo que pode ser alcançado através dos textos literários. Através da leitura em sala, o estudante é capaz de fruir, de participar, de dialogar; cumprindo assim, com a finalidade maior do componente curricular nos bancos escolares.

Todavia, apesar da discussão do processo de construção da identidade do aluno e de sua formação leitora, não há nenhum direcionamento para o trabalho com a literatura a partir de uma discussão reflexiva e contestadora. A literatura brasileira e a organização linear tradicional que os currículos da disciplina ocorrem são discutidas de maneira aprofundada. Entretanto, a sua importância enquanto literatura como expressão de identidade de culturas não é discutida no documento.

Ademais, as OCNEM's questionam e analisam aprofundadamente conceitos e abordagens da literatura, como letramento, fruição, dentre outros. Entretanto, os conceitos abordados ao longo do documento permanecem como discussão teórica e conceitual, afastados da prática docente – ponto este que era tido como o principal objetivo do documento.

Outro ponto a ser observado é o de que as OCNEM's realizam uma comparação entre o trabalho de literatura no ensino fundamental e a do nível médio. Para o documento, no segundo segmento do fundamental a escolha de autores e literatura é mais flexível e livre, uma vez que não existe uma disciplina e um currículo para orientação a ser seguido. Assim, há uma multiplicidade de gêneros textuais no fundamental que, por vezes, estão mais próximos do cotidiano e vivência do aluno. Logo, os “jovens, no ensino fundamental, leem Literatura à sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhe são oferecidas” (BRASIL, 2004, p. 62).

Já no Ensino Médio, há um sistematização formal e o ensino de literatura sofre modificações de acordo com o perfil do segmento, o nível de leitura mais maduro, além do objetivo crítico reflexivo próprio do nível escolar. Assim, a partir do final do ensino fundamental e início do Ensino Médio, percebe-se um direcionamento para que o incentivo o direcionamento à leitura seja realizado a partir de obras da literatura brasileira, a partir de seus estilos sistematizados.

Porém, as OCNEM's, de certa maneira, apontam para uma necessidade de maturidade leitora fomentada no Ensino Fundamental e que é considerada essencial para a abordagem dos textos literários no Ensino Médio, considerados mais complexos. Desta maneira, o objetivo da literatura do Ensino Médio está diretamente ligada à formação de alunos leitores e ao processo de adaptação à linguagem formal e estruturas gramaticais e lexicais mais complexas.

Podemos observar, portanto, que a abordagem da literatura no Ensino Médio, de acordo com o documento, está intrinsecamente ligado aos textos literários lidos e experimentados no Ensino Fundamental. Desta forma, de acordo com Souza Neto (2014, p. 217) “Como tentativa de auto defesa, a proposta estabelecida pelas OCNs só terá eficácia se no ensino fundamental o aluno tiver adquirido maturidade e preparação para o contato com textos de maior complexidade.”

Embora haja diversas abordagens e discussões por quais caminhos a literatura deve seguir a fim de formar o aluno do Ensino Médio um leitor maduro e autônomo, o documento permanece na mesma lacuna que é deixada pelos PCNEM's: por qual caminho o professor de

literatura deve seguir? Além disso, para quais literaturas o professor pode recorrer em sala de aula para que seu aluno seja um leitor crítico?

Após as breves discussões realizadas acerca dos pioneiros documentos elaborados em esfera federal, pretendeu-se neste momento demonstrar como o estudo da literatura é determinado e orientado pelos documentos oficiais e como tais documentos demonstram-se limitados e contraditórios no que se refere a orientações objetivas e em caminhos reais pelos quais o docente pode se guiar com a finalidade da abordagem da disciplina.

4.4 O ensino de literatura em tempos de BNCC

Após 11 anos da publicação das OCNEM's e a discussão teórica e pública, em 2015 é lançada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que encaminhou, posteriormente, para uma ampla divulgação nas escolas a fim de discutir e opinar acerca da versão preliminar disponibilizada. Porém, nesta versão não constavam ainda discussões e referências relacionadas ao Ensino Médio. Apenas em 14 de dezembro de 2018 foi homologada em sua versão final, que abrange o Ensino Médio - posteriormente à realização de audiências no mesmo ano que tiveram como finalidade a discussão pública sobre o documento⁸. Homologada, o próximo passo será a implementação da Base, prevista para dois anos após a sua implementação. Neste caso, prevista para o ano de 2020.

Em seu site, o Ministério da Educação – MEC – orienta que no período de tempo de dois anos entre a homologação da BNCC e sua implementação, sejam formulados os currículos locais, dialogando e concretizando as propostas idealizadas, além da necessária adaptação dos materiais didáticos, formação dos professores, dentre outras ações que recomenda.

Legalmente, a BNCC justifica sua elaboração uma vez que está previsto na Constituição Federal de 1988⁹, no artigo 205, como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família” o acesso à Educação (BRASIL, 1988). Além disso, recorre à Lei de Diretrizes e Bases de 1996 para afirmar que está prevista a organização de competências e diretrizes a serem elaboradas em sistema de colaboração entre as esferas do governo. Sendo assim, afirma que há uma necessidade e legalidade de um currículo básico-comum a fim de democratizar o

⁸ Informações retiradas do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em 05/04/2019

ensino em todo território nacional. Entretanto, este currículo comum será disponibilizado através de competências e habilidades, sendo os currículos diversos, de acordo com cada realidade e contexto.

Outro argumento utilizado para fundamentar a elaboração da BNCC é a divulgação do currículo com a finalidade de fomentação de uma educação igualitária em toda a extensão do país, tendo como objetivo por um fim aos currículos fragmentados das políticas educacionais. A BNCC, desta maneira, funciona como um instrumento pelo qual o conhecimento possa ser oferecido de maneira igualitária e comum, independente da esfera de gestão na qual a escola é subsidiada.

Seguindo a tendência proposta inicialmente pelos PCN's, as orientações para o ensino são realizadas através de competências e habilidades. De acordo com a afirmação realizada no documento, especificamente a uma parte direcionada à discussão e justificativa do foco no desenvolvimento de competências, a BNCC afirma, à nível mundial, que os órgãos educacionais enfatizam a opção de orientações formais através de competências, citando, inclusive, as avaliações em escala mundial que são realizadas desta forma, como a Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Outro fator determinante por esta escolha de orientações por competências é a percepção da recorrente opção por estados e municípios brasileiros, através da disponibilização de seus currículos.

Logo, a BNCC afirma que seu objetivo maior consiste em estabelecer competências e orientações gerais, a fim de que suas diretrizes possam ser comuns em todo o país e aprendizagens essenciais ao alunado. Assim, as competências possuem caráter básico-comum, a serem complementados de acordo com a realidade local, através dos currículos elaborados pelas esferas estaduais e municipais, a serviço das diretrizes de competência da BNCC.

Ademais, o documento orienta que o caminho pedagógico escolhido deve traçar estratégias que sinalizem, objetivamente, o “saber”, no qual se enquadram os conhecimentos, as habilidades, e o “saber fazer”, definindo como a mobilização de tais conhecimentos.

No que se refere à área do conhecimento de linguagens, o documento sinaliza que os campos de atuação social são aqueles que devem orientar os conteúdos desta área, na qual o contato com distintas práticas de linguagem devem ocorrer, relacionadas aos diversos campos de atuação social, preocupando-se com a prática discursiva, como a argumentação.

A discussão sobre literatura está inserida dentro de Língua Portuguesa, ou seja, vem como uma das partes que compõem a disciplina e está interligada ao campo artístico-literário. Assim, a literatura, para a Base está caracterizada como uma arte e assim deve dialogar com

os outros tipos de manifestações artísticas, além de dialogar com diversas práticas de linguagens.

O debate entorno da literatura concentra-se no debate acerca de conceitos como formação do leitor crítico e fruição, como possibilidades que surgem através dos textos literários, da literatura. Além disso, a Base discute ainda sobre a presença dos clássicos ao longo do Ensino Médio.

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2018, p.495).

Há claramente uma dualidade: de um lado os clássicos, que há a indicação para intensificação no Ensino Médio de um lado e do outro modelos textuais mais atuais, como o teatro, cinema, podcastas, sendo todos considerados como textos literários e tendo espaços garantidos na área de linguagens. Logo, o documento aborda caminhos para que haja tanto um debate que abrange discussões teóricas clássicas como para novos caminhos que a geração atual está seguindo, como, por exemplo, publicações em redes sociais com novas tipologias textuais e maior facilidade na publicação de novos textos e na descoberta de novos autores.

No que se refere à literatura, está inserida na área do conhecimento de Linguagens e tecnologias, a qual engloba Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Assim, a literatura surge como conteúdo imerso nas discussões de Língua Portuguesa. Como campo de atuação principal, a Língua Portuguesa está inserida no campo de atuação social, no qual a linguagem é possibilitadora de “práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.” (BRASIL, 2018, p. 477)

Inserida no campo artístico-literário, a BNCC aborda na introdução, de maneira generalista, a inserção da literatura tendo como característica a definição enquanto arte, que, estando em contato com outras práticas de linguagem com a finalidade de promover a interação do leitor com diversas manifestações literárias: “[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral

(BRASIL, 2018, p. 495)”. Assim, a literatura deve ser analisada, de acordo com o documento, através de várias perspectivas e manifestações culturais, e não somente a partir do olhar literário.

Pensando na discussão cultural, a BNCC elenca dez competências gerais que devem ser norteadoras de todo currículo da Educação Básica. Dentre elas, há duas direcionadas diretamente à diversidade cultural:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 9 e 10)

Estas competências, portanto, deverão nortear o currículo de todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica. Pode-se observar o importante enfoque direcionado às práticas e às manifestações culturais distintas que devem estar presentes nas aulas. Entretanto, pode-se questionar como um documento estruturado, em sua abrangência nacional e a partir de competências e habilidades únicas, pode valorizar à diversidade cultural de maneira efetiva, uma vez que a lista de competências e habilidades tem por finalidade padronizar pensamentos hegemônicos, tendo como consequência o tema da diversidade que é abordado de maneira superficial. Além disso, a elaboração de caminhos fixos engessam e reproduzem conhecimentos tidos como oficiais e que perpetuam relações de dominação, além de ter como objetivo resultado final em avaliações.

Segundo Ferreira (2016, p. 304), o termo *diversidade* vem sendo discutido amplamente, tendo em vista inúmeros encontros nacionais e internacionais que tiveram como finalidade a discussão da visibilidade de grupos marginalizados. Assim, a partir de 2000, não só diversas pesquisas foram publicadas no Brasil com este tema, como também fez-se necessária a publicação de documentos oficiais que contemplasse a diversidade em suas discussões teóricas e práticas. Entretanto, o termo *diversidade*, segundo o autor, está “relacionado às relações de poder, interesses da classe dominante e, principalmente, de manutenção de privilégios sociais dessas classes em detrimento das classes subalternas.”

A BNCC ao ter como objetivo a unificação dos conhecimentos e elencar em duas competências gerais o termo diversidade, colabora para uma discussão baseada no multiculturalismo assimilacionista. As diversidades estão presentes no cotidiano e currículo escolares, entretanto, a hegemonia permanece servindo como fonte para a classe dominante,

para a qual convém a reprodução de conhecimentos fixos que tem como finalidade a formação de jovens preparados para o mundo do trabalho.

De acordo com Marsiglia et al,

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. (MARSIGLIA et al, 2017, p.117)

Logo, o termo *diversidade* ocupa um papel central nas competências da BNCC, entretanto, o fato de estar presente ainda está distante de eliminar as lacunas e os silenciamentos existentes na escola, especificamente nos currículos que são elaborados pontualmente por cada esfera de governo.

Diante das discussões sobre competências, habilidades e campos de atuação da Base, podemos concluir, por este momento, que os debates são atuais, apesar de superficiais, uma vez que se concentram no enfrentamento sobre as tipologias textuais, nos contextos que possam surgir os textos literários, mas esquiva-se a enfrentar diretamente a questão curricular, de maneira concreta. A discussão teórica traz debates e autores atuais, entretanto não revela os caminhos para colocar em prática a proposta de seu discurso, com a finalidade de fornecer um encaminhamento para os docentes.

Entretanto, como a BNCC para o Ensino Médio ainda não foi implementada pelas escolas, de maneira efetiva, e ainda passa por um processo de estudo e análise internamente às instituições, tendo em vista que muitas delas estão oferecendo capacitações e seminários para seus docentes, há espaço para enfrentamentos e diálogos ao longo da sua efetivação.

4.5 Multiculturalismo e ensino de Literatura

As transformações observadas na legislação e em certa medida nas práticas pedagógicas do ensino de literatura articulam-se em torno de dois fenômenos em curso desde a década de 1990: O crescimento do debate em torno da diversidade cultural e o avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais. Walsh (2007, p.14) pondera:

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado.

A autora aponta ainda a necessidade de atenção para reconhecer claramente quais das estratégias estão exercendo um papel dominante em cada contexto. No caso das transformações da legislação brasileira, o chamado multiculturalismo vem sendo o modelo dominante de discussão da diversidade, em especial no campo da literatura. Por conta disso predomina

uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (WALSH, 2007, p. 16).

Candau (2008) coloca que por ser um termo polissêmico, o multiculturalismo incorpora diferentes posições frente à diversidade. Uma dessas posições é o denominado *multiculturalismo assimilacionista* defensor da ideia de que vivemos em sociedades multiculturais onde diversos grupos não têm as mesmas oportunidades e devemos criar estratégias para inclusão. Contudo, uma política assimilacionista:

favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. (CANDAU, 2008, p. 50)

No campo da educação isso implica em construção de políticas de inclusão que não alteram as estruturas que geram as diferenças. No ensino de Literatura significa trazer as produções literárias africanas, indígenas e populares para a sala de aula e para os materiais didáticos sem, contudo, discutir a hierarquia que coloca a literatura europeia como modelo. Em suma, significa que a compreensão de formação dos leitores e dos estudantes passa pela ampliação do acesso ao cânone clássico de matriz eurocêntrica e não a incorporação das literaturas dos grupos dominados a esse cânone, ou até a defesa da subversão desse, como propõem os pós-modernistas.

Outra face do multiculturalismo comum nesse processo, e que também merece atenção é o que ela denomina de *multiculturalismo diferencialista*. Nessa modalidade se propõe:

colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. (CANDAU, 2008, P. 50 -51).

Essa posição tende a reconhecer as diferenças e até em certa medida pode discutir suas

raízes, mas em muitos casos “terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais” que termina por criar guetos culturais, onde os grupos dominados podem se expressar, porém sem relacionar-se entre si.

No ensino de literatura essa é uma estratégia bastante comum em livros didáticos que, reservam espaços nos materiais didáticos ou nos programas de curso para discussão das literaturas popular, africana e indígena, mas sem apresentar suas interfaces e sua relação com os processos históricos que construíram a estrutura de dominação que silencia ou exclui essas representações.

Uma análise do currículo mínimo para o ensino de literatura nas escolas estaduais do Rio de Janeiro nos ajuda a compreender esses limites. Após uma breve consulta aos docentes da Rede, o currículo mínimo foi elaborado tendo como base os documentos e orientações do MEC e os principais assuntos cobrados nas avaliações externas.

O Currículo Mínimo declara-se diretamente ligado aos PCNEM, como pode observar no trecho introdutório do documento:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2)

Logo, através do trecho destacado, podemos perceber a função pragmática, se não utilitária, na qual o documento baseia suas orientações curriculares. Ao pensar em avaliações externas, como SAERJ e ENEM¹⁰, há uma preocupação com a avaliação e o resultado final, principalmente com resultados mensuráveis, que são medidos através de provas externas aplicadas pela SEEDUC. Cabe ressaltar que as competências e habilidades que estão presentes ao longo de todos os bimestres dos anos escolares são enxergados como metas para serem alcançadas, com consequências financeiras, tendo em vista as diversas vezes que as escolas receberam bonificações a partir de seus resultados obtidos em tais avaliações externas.

Conforme nos afirma Da Silva:

Uma interessante peculiaridade do Currículo Mínimo é que ele não define métodos, materiais didáticos ou formatos. Ele centraliza sua preocupação em resultados, explicitando o que os alunos devem ser capazes de fazer e saber ao final de cada ano

¹⁰ SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. A partir dele, o professor pode criar o seu próprio plano de curso. Ele deve ser usado como referência para a escolha de seus métodos e escolhas pessoais, adequadas à sua formação e ao seu perfil pessoal. Outro dado do documento é que, nele, o professor encontra compiladas todas as orientações e legislações, estaduais e nacionais, com a garantia de que, ao cumprir o Currículo Mínimo, atenderá todas as diretrizes da Educação Básica, além das matrizes de referência dos principais exames externos. (DA SILVA, 2013, p. 49)

Assim, o documento deixa claro o seu principal objetivo: orientar professores em seus planejamentos diários com sugestões de conteúdos a estarem inseridos bimestralmente, inclusive em suas avaliações internas, bem como deve ser utilizado como modelo a ser seguido para a elaboração do plano de curso anual. Além disso, há também um objetivo além do interno; as avaliações externas, no sentido de preparar o aluno para obter rendimentos bons em avaliações fora ao contexto Seeduc.

De acordo com Barriga (2014), há uma tendência, especialmente na América Latina, a realizações de avaliações que colocam como objetivo aos demais, um exame que visa uma “política de qualidade”. Entretanto, o que se observa são provas que possuem características quantitativa e que situa o termo “qualidade na educação” relacionado ao lugar em que está situada a instituição, através de um ranking. “Sob o eufemismo de construir uma cultura de avaliação, em que se degrada o termo cultura, se têm amplificado ações com essa intencionalidade, que no fundo têm ficado restritas à multiplicação de indicadores quantitativos” (BARRIGA, 2014, p. 147). São políticas que priorizam uma abordagem assimilacionista e entende como “qualidade”, a absorção por parte dos estudantes, dos conteúdos hegemônicos.

Logo, o currículo mínimo proposto pela Seeduc, preocupa-se com as avaliações e os resultados e demonstra pouca preocupação com a formação com o debate sobre as possibilidades e limites trazidos pelas propostas curriculares. Nesse sentido, não há espaço para problematização no ensino de literatura da relação entre o cânone literário e as relações socio-históricas estabelecidas a partir do processo de colonização iniciado no século XVI.

Como exemplo, podemos observar abaixo os tópicos propostos para o primeiro bimestre da 1ª série do Ensino Médio. Nesta iniciação, é discutido o conceito de literatura, a partir de demonstrações de textos que pertencem ou não. Ou seja, definições de quais textos são literários e quais não são. Além disso, observa-se um direcionamento para conceitos nascidos na Europa, como é o caso da divisões em três gêneros literários:

Figura 4 – Currículo Mínimo – Habilidades e competências

Habilidades e Competências	LEITURA
	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar texto literário de não literário. - Reconhecer as principais características dos gêneros literários básicos (lírico, épico e dramático). - Identificar nos textos da literatura de informação e nos jesuíticos as marcas das escolhas do autor, da relação com a tradição literária e com o contexto sociocultural. - Analisar e avaliar a presença do indígena na literatura de informação, na jesuítica e na literatura contemporânea. - Identificar as diferenças estruturais e temáticas que distinguem crônica literária de crônica jornalística.
	USO DA LÍNGUA
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar fenômenos de variação linguística. - Identificar os processos de interlocução: texto e discurso. - Identificar normas ortográficas (acentuação, hífen) a partir do Novo Acordo. - Identificar o sentido denotativo e conotativo da linguagem. - Reconhecer as funções da linguagem: referencial, metalinguística, poética e emotiva.
	PRODUÇÃO TEXTUAL
	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir relatos de viagem. - Produzir e editar uma crônica a partir de notícia de jornal para publicação em jornal mural ou <i>blog</i> informativo.

Fonte: Rio de Janeiro, 2012b.

Ademais, ao longo da divisão do currículo mínimo há diversas referências a temas que tem sua origem no continente europeu, como é o caso à relação da literatura com a Antiguidade Clássica, tendências que influenciaram a escola do naturalismo (positivismo, determinismo e cientificismo), conceitos da *Belle Époque* e da *Art Nouveau*.

Uma vez que o currículo mínimo foi elaborado e divulgado após a publicação da lei 10.639¹¹, de 9 de janeiro 2003, com o objetivo de seguir o que a lei determina, reserva restritos espaços à presença e discussão da literatura africana. Diretamente, essa discussão se faz no terceiro bimestre da 3ª série, no qual as contribuições africanas e indígenas são compactadas em um único bimestre. Assim, a lei está sendo cumprida pela proposta do currículo mínimo. Entretanto, esta proposta mostra a separação e a significativa limitação concedida a tais expressões das literaturas, já que centraliza discussões temporais desde o período colonial até o pós-colonial:

¹¹A Lei 10.639, publicada em 2003, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Em 2008, a lei 10.645 foi publicada com o objetivo de alterá-la, uma vez que inclui também o ensino da história e cultura indígena.

Figura 5 – Currículo Mínimo – Terceiro bimestre

3º Bimestre Eixo	Conto e romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa/ redação dissertativa/argumentativa
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as principais tendências e temáticas das produções literárias indígenas e africanas, relacionando-as à produção brasileira contemporânea. - Analisar a produção literária do período colonial e pós-colonial, distinguindo conceitos de negritude e africanidade. - Analisar o ideal de liberdade e valorização da identidade e nacional nas literaturas africanas de língua portuguesa. - Reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural pelo estudo das lendas indígenas e africanas. - Reconhecer as características mais gerais de textos opinativos (tese, argumento, contra-argumento, refutação). <p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar recursos estilísticos próprios dos textos africanos e indígenas. - Identificar os provérbios africanos como histórias-sínteses que traduzem uma moral. - Identificar marcas linguísticas e recursos expressivos usados pelo autor que traduzam elementos da cosmovisão africana e indígena: concepção de universo, de vida e de sociedade. - Identificar as três partes básicas que estruturam o texto dissertativo-argumentativo. - Utilizar adequadamente as conjunções coordenativas e subordinativas na construção do texto argumentativo. - Identificar o papel argumentativo dos conectivos e usá-los de modo a garantir coesão ao texto. <p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever texto dissertativo-argumentativo sobre a participação do negro e do indígena na formação do Brasil, considerando aspectos do passado e do presente.

Fonte: Rio de Janeiro, 2012b.

Além dos movimento perceptível de separação das literaturas africanas e indígenas percebidas ao longo do currículo mínimo, isso também ocorre em diversos materiais didáticos indicados no Programa Nacional do Livro Didático. É importante ressaltar que não é o objetivo desta pesquisa realizar uma análise de material didático, a obra aqui apresentada é um exemplo que revela o encontro com as questões abordadas neste estudo.

Inicialmente, é possível perceber como o livro realiza a trajetória dualista de apresentação da escola literária em Portugal, em um primeiro capítulo, para posteriormente realizar a análise do mesmo período aqui no Brasil, conforme podemos verificar no exemplo abaixo:

Figura 6: Modernismo no livro didático

Capítulo 2		Capítulo 3	
Vanguardas culturais europeias. Modernismo em Portugal	24	Modernismo no Brasil. Primeira geração: ousadia e inovação	44
· Leitura da imagem	24	· Leitura da imagem	44
· Da imagem para o texto	24	· Da imagem para o texto	45
Um agitado início de século na Europa	25	A República Velha chega ao fim	46
Vanguardas: ventos de inquietação e de mudança	26	São Paulo: riqueza e industrialização	46
O projeto artístico das vanguardas europeias	26	A polêmica exposição de Anita Malfatti	46
Os agentes do discurso	26	Semana de Arte Moderna: três noites que fizeram história	47
Cubismo	27	Vaias, relinchos e miados: o espanto do público	47
A multiplicação dos pontos de vista	27	O projeto literário da primeira geração modernista	48
A literatura cubista	27	Os agentes do discurso	48

Fonte: ABAURRE; GNERRE; PONTARA, 2008.

Bem como ocorreu nesse movimento literário, ocorre também com os demais estudados ao longo da linha cronológica do ensino de literatura. Não podemos negar as contribuições vindas da literatura portuguesa, mas o lugar de destaque dada a ela ao longo tanto do currículo mínimo quanto dos materiais didáticos demonstra a hegemonia presente na escola, no que se refere ao ensino de literatura através dos textos escolhidos a partir da escola literária.

Por outro lado, se pensarmos no lugar dado ao estudo das literaturas africanas e indígenas, na mesma obra servida como exemplo, percebemos uma segregação, a partir de uma seção especial:

Figura 7: Literatura africana no material didático

Seção especial	LITERATURA AFRICANA
A poesia africana de língua portuguesa	138
A África que fala português	140
Minha língua é minha pátria?	141
O caminho da poesia	142
Cabo Verde: olhos voltados para a imensidão do mar	143
São Tomé e Príncipe: o drama da cor no espaço insular	146
Angola: a mágoa antiga e o caminho das estrelas	149
Moçambique: versos à beira do Índico	152
Guiné-Bissau: a fome e a miséria como complementos	155
Texto para análise	157
A narrativa africana de língua portuguesa	160
A África que conta histórias	162
Tradição oral, ficção escrita: encontros necessários	162
Escritores angolanos: engajamento político e criação literária	163
A ficção a serviço da História	163
Luandino Vieira: o peso político da palavra	164
Pepetela: o contador de histórias ancestrais	166
Aqualusa: o esfumaçamento das fronteiras geográficas	168
Ondjaki: a vida que segue	170
Moçambique: um escritor revela seu país	171
Mia Couto: o transcriador de palavras e histórias	172
As muitas belezas de um país destruído	172
Texto para análise	175

Fonte: ABAURRE; GNERRE; PONTARA, 2008.

É possível analisar, assim, o lugar de seção especial em que a literatura africana surge no referido material didático. Uma seção especial com um conteúdo segregado de toda a literatura necessária à formação do estudante? Um seção que, caso haja tempo no decorrer do ano letivo, será apresentada ao aluno como uma forma de informação complementar? O capítulo reservado é o último da terceira série do Ensino Médio, fato este que colabora para uma possível não abordagem dele.

Se pensarmos em literatura indígena, mesmo o material sendo do ano de 2016, não há espaço para ela, nem em seção especial, nem nos entremeios dos capítulos. Assim, a existência da literatura indígena é negada e silenciada no material didático exposto.

5. REPENSANDO O ENSINO DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Fanon (2008) alerta que uma das consequências do processo de colonização, do colonialismo e da dominação europeia sobre o mundo é a adoção por parte dos colonizados da consciência e da visão de mundo de seus dominadores:

Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir “nossos pais, os gauleses”⁹, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele recarrega o herói, que é branco, com toda a sua agressividade (...) Pouco a pouco se forma e se cristaliza no jovem antilhano uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos.(...) Mas é que o antilhano não se considera negro; ele se considera antilhano. O preto vive na África. Subjetivamente, intelectualmente, o antilhano se comporta como um branco. (FANON, 2008, p.132)

Esse processo de formação tem sérias implicações na formação da personalidade dos sujeitos que reproduz em seu cotidiano, de modo inconsciente, os preconceitos e a hierarquização racial produzida pela cultura branca em relação a si próprio e aos seus semelhantes. Freire (1987) segue a mesma linha ao dizer que antes de sua conscientização, o oprimido tende a agir como o opressor:

É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade.

Essa contradição é em grande medida explicada pelos caminhos de sua educação. Dessa forma, a escola contribui para a alienação dos oprimidos, seja na criação de uma “situação cultural” (FANON, 2008, p. 135), seja na difusão de uma “educação bancária” (FREIRE, 1987, p. 37-38).

Ao trazer essas considerações para esta pesquisa, observamos que a superação de um racismo educacional passa pela proposição de um ensino de Literatura que promova discussões, diálogos e reflexões que caminhem para uma resistência às relações de poder que se reproduzem através dos currículos. Para isso mais que trazer os textos literários de origem indígena, africana, afro-brasileira ou popular para as aulas, se torna importante o modo como esses materiais são situados dentro dos cursos.

Essa é a proposta de uma pedagogia decolonial aplicada ao ensino de Literatura e que procuramos discutir ao longo do capítulo. Reconhecendo as limitações e o alcance dessa investigação, assumimos, no entanto, que é tarefa político-pedagógica construir um caminho

de resistência e persistência das vozes por tantas vezes silenciadas ao longo da história brasileira.

Seria possível afirmar que ao abordar textos literários de origem europeia, indígena ou africana ao longo do currículo, está se corroborando para que a diversidade cultural esteja presente na sala de aula. Entretanto, de acordo o que a presente pesquisa pretendeu afirmar, apenas a abordagem e a presença não é suficiente para uma educação que possibilite uma equidade entre as abordagens literárias. Antes, há a necessidade de textos literários que oportunizem discussões, diálogos e reflexões que caminhem para uma resistência às relações de poder que se reproduzem através dos currículos.

Afirmando a presença da colonialidade presente nas nossas instituições escolares, faz-se necessário um caminho de resistência e persistência das vozes por tantas vezes silenciadas ao longo da história brasileira. Nessa perspectiva, a pedagogia decolonial se propõe, através da interculturalidade crítica, a superar esse modelo hegemônico que se encontra nas relações sociais e culturais brasileiras.

A Pedagogia Decolonial, defendida por Catherine Walsh (2007), se define como uma proposta, no campo da Educação especificamente, para propor discussões interculturais, que visam uma ação e transformações nas relações de poder existentes. De acordo com a linguista:

ao problema da "ciência" em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores. (WALSH, 2007, p. 9)

Assim, a pedagogia decolonial, se propõe a uma ação, e não apenas reconhecimento das relações de dominação existentes. Logo, se encaminha para ações de transformações em distintas esferas. Esta pesquisa, portanto, tenta realizar uma ação baseada na pedagogia decolonial, uma vez que reflete acerca da hegemonia europeia e se coloca na tentativa de propor atividades contra-hegemônicas.

De acordo com Oliveira e Candau (2010), a pedagogia decolonial proposta por Walsh é:

uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 14).

Sendo assim, essa pedagogia se propõe a instigar reflexões e discussões que vão ao encontro de práticas dominadoras e denunciam a colonialidade presente nas relações sociais e educativas.

Logo, a proposta decolonial é um processo sem interrupções, em que culturas distintas buscam outro sentido, através das suas diferenças. Essas discussões, de acordo com Candau (2008, p.8), são denominados de diálogos interculturais.

Ao entrar em contato com a literatura africana, há a possibilidade de fazer com que o aluno liberte-se de formas cânones enraizadas ao longo do currículo de literatura e por muito suprimida ao longo da história colonial e pós-colonial brasileira, em que o negro é silenciado. Assim, ao se refletir sobre a desvalorização de obras literárias africanas no currículo do componente de literatura, pode-se afirmar que ainda há o silenciamento de vozes que estão incorporadas a nossa identidade nacional. Conforme nos diz Munanga,

Todas as qualidades humanas serão retiradas do negro, uma por uma. Jamais se caracteriza um deles individualmente, isto é, de maneira diferencial. Eles são isso, todos os mesmos. Além do afogamento no coletivo humano, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens será negada. Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até reclamar. Não desfruta de nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada e sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado. (MUNANGA, 2006, p. 35)

Partindo disso, podemos refletir no papel da literatura para um povo. A partir da decolonialidade, a literatura dos colonizados resiste como meio de sobrevivência de sua cultura, de sua tradição. A partir dos textos literários, um povo pode contar sua história a partir de seu próprio olhar, a partir de sua própria voz. O professor Ndlovu-Gatsheni afirma que há uma necessidade ímpar da África para contar sua história, tendo em vista os acontecimentos históricos, como a colonização e o neocolonialismo, que tentaram sufocar suas vozes:

Para África, escribir “la historia del presente” implica abordar una continuidad histórica interrumpida. (...) Aquí el proceso de escribirla historia del presente de África implica ahondar em sistemas complejos de pensamiento, procesos históricos complicados, la constitución y configuración de estructuras de poder modernas/imperales/coloniales específicas que produjeron a África como una entidad cartográfica, como una idea, como una realidad; así como reproducciones particulares de la subjetividad africana (NDLOVU-GATSHENI, 2016, p. 171-172).

Assim, escrever o presente da África não se limita a escrever sobre ela, e sim ser escrita pelo seu povo, a partir de um movimento de ruptura e autonomia, pela qual os africanos possam redigir sua história a partir de seu olhar. Não que seja um processo simples, mas urgente para a decolonialidade. Realizando uma ponte com a literatura, os autores africanos também desejam a partir de suas histórias demonstrar as suas tradições, a sua

riqueza a partir de suas obras. A literatura está além de entreter o seu leitor, é uma arma de combate e enfrentamento político e social. Logo, com um poder de resistência imensurável.

Qual é o papel da literatura e da crítica literária neste processo decolonizador? (...) Qual a contribuição da literatura e dos estudos literários em ligação com a ecocrítica pós-colonial para a compreensão do mundo e da realidade? A literatura é um dos meios privilegiados de construção mitológica coletiva. Como encruzilhada onde discursos e visões em conflito e competição se encontram e entram num equilíbrio muitas vezes precário e contraditório, a literatura constitui um lugar no qual diferentes valores, mitos, histórias e traduções estão sendo negociados. É por meio da literatura enquanto espaço mnemônico que escritores multiétnicos das Américas recriam os mitos necessários para se enraizar como sujeitos autóctones. A reapropriação do espaço via memória possibilita a colocação do sujeito na sua própria história. A renomeação do seu lugar e da sua história significa reconstruir sua identidade, tomar posse de sua cultura; significa, em última análise, resistir a uma violência epistêmica que, nas suas diversas formas e práticas continua até o presente. (GRAÜNA & WALTER, 2013, p. 11)

Através de atividades pedagógicas que abordam textos da literatura africana para discutir assuntos dos conteúdos de literatura abordados no primeiro ano do Ensino Médio, o produto educacional elaborado e utilizado para a pesquisa pretende produzir novos meios para o conhecimento, através de uma proposta que promova um diálogo intercultural crítico. A partir desse desejo, promover a interação com uma literatura que promova novos olhares e caminhos, para a reescritura de uma nova história – ou uma história do presente.

5.1 Decolonialidade e Ensino de Literatura: algumas considerações

Ballestrin (2013) caracteriza a construção da perspectiva decolonial como resultado da trajetória de um conjunto de pesquisadores latino-americanos que a partir dos anos 1990 passam a desenvolver concepções teóricas que procuram se diferenciar dos estudos críticos, que apesar de criticarem o caráter hegemônico das análises científicas modernas e eurocêntricas, mantinham autores europeus como referência para seus estudos, um limitador para a realização de uma crítica plena da teses científicas modernas sobre a América Latina.

Para Grosfoguel, a permanência de Gramsci e Foucault como referências da escola subalterna sul-asiática “acabou por espelhar o apoio dado ao pós- -modernismo pelo setor do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos” (Grosfoguel, 2008, p 116). Em suma, nenhum dos dois grupos de estudos subalternos teria conseguido aprofundar e radicalizar sua crítica ao eurocentrismo. (BALLESTRIN, 2013, p. 97-98)

Nesse contexto, surge o grupo Modernidade/colonialidade que se caracteriza por desenvolver “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).

Dentre as diversas contribuições do grupo Modernidade/colonialidade para a construção de um pensamento científico que considere as condições sociais específicas da América Latina está o conceito de colonialidade do poder. Conforme já discutido neste texto, o processo de colonização europeia iniciado no século XVI deixa marcas profundas nas sociedades latino-americanas. O colonialismo, que segundo Mignolo (2017, p.2) “especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade”, é parte das mudanças impostas pelo colonizador às populações originárias e aos povos africanos escravizados em suas formas de organização social, política, cultural e religiosa que atinge todas as dimensões da vida e da construção de suas trajetórias materiais e simbólicas.

Como representação mais duradoura e cruel do colonialismo, a colonialidade representa a persistência das relações e estruturas coloniais em todos os espaços da vida social das sociedades latino-americanas mesmo depois do fim da dominação territorial. A sua consolidação como forma de organizar a política e a economia (colonialidade do poder), a construção das identidades e a relação entre os sujeitos (colonialidade do ser), as formas de conhecimento e sua legitimação (colonialidade do ser) e os modos de relação com a natureza (colonialidade da mãe natureza), impacta de maneira profunda no cotidiano dessas sociedades e de seus sujeitos, em especial aqueles que representam as populações exploradas desde o período colonial, negras e indígenas. Segundo Oliveira (2012, p.41):

[...] modernidade e colonialidade são s duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pôde produzir as Ciências Humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.

Sem a pretensão de se constituir como um campo teórico específico, a perspectiva decolonial propõe “esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (BERNARDINO-COSTA et al. 2018, p. 10). Como premissa central deve-se resgatar os mais de 500 anos de luta das populações negras e indígenas contra a dominação colonial e “trazer para o primeiro plano” a luta política dos diversos atores e movimentos que contribuem para a produção de pensamentos e ações contra hegemônicas que colocam em xeque as diferentes formas de dominação no passado e no presente, em especial na luta contra o racismo e a hierarquização racial e seu papel como sustentação da

modernidade capitalista.

Nesse sentido, Bernardino-Costa *et al* (2018, p. 11) apontam que um dos méritos do grupo foi o de “sistematizar e apresentar com clareza discussões que estavam dispersas” em autores do pensamento negro e indígena. É nesse conjunto de reflexões, ações e propostas que se desenvolve a perspectiva intercultural crítica que tem na pedagogia decolonial sua forma de interação com os espaços escolares. Walsh (2019, p.9) afirma que o conceito de interculturalidade assume na América Latina um significado “relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação.”

Mais que um conceito, a interculturalidade se projeta como uma forma das populações negra e indígena se relacionarem coletivamente com a estrutura propondo mudanças que buscam transformá-las de sistemas de dominação em representação das visões de mundo desses povos, promovendo “uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização” (WALSH, 2019, p. 14). Contudo, esse movimento não se fixa exclusivamente na lamentação acerca da dominação ou na constatação da relação direta das mazelas e desigualdades que vitimizam esses povos com a modernidade capitalista. Ele propõe transcender essa etapa e superar a dominação e a colonialidade:

Essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente. (WALSH, 2019, P. 15-16)

Ao considerarmos os objetivos desta pesquisa, é importante debater como a adoção da interculturalidade e da perspectiva decolonial podem influenciar e orientar o debate sobre a escola e as práticas político-pedagógicas adotadas cotidianamente, em especial no ensino de Literatura.

Leite *et al* (2019) argumentam que a escola brasileira ocupa um lugar central na formação dos indivíduos. Contudo, enquanto instituição “carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas

que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos.” (LEITE et al, 2019, p.2). Desse modo, durante muito tempo a escola brasileira foi um espaço de difusão da visão eurocêntrica de conhecimento que tem duas consequências diretas: a propagação de “saberes e narrativas do norte global” o que impediu a “emergência e/ou a visibilidade de conhecimentos” produzidos em outros contextos e representativos de outras histórias (p.7). Assim, de forma paradoxal “ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços.” (p.8)

Reis (2020, p. 6) destaca que uma orientação político-pedagógica com esse teor “consolida a hegemonia epistêmica imposta pelo ocidente, projetando em dimensão global os conceitos, as imagens e as representações produzidas no seio da cultura europeia para classificar povos não europeus.” Nessa trajetória, caso não haja uma transformação profunda, a escola se torna um espaço destinado:

à invalidação dos saberes produzidos por corpos não brancos, diante da matriz hegemônica do conhecimento difundido como superior, que é naturalizada e convertida em instrumento de negação ontológica. Afinal, o modo de conhecimento social e culturalmente valorizado será aquele atrelado ao poder expansivo da ordem colonial dominante. (REIS, 2020, p. 7)

O cenário construído é aquele em que a escola:

acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, moradores de ocupações urbanas numa proposta de ‘educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los’. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola. (LEITE *et al*, 2019, p.8)

Como se apresenta o ensino de Literatura nessa conjuntura? Morais e Lopes (2018) percebem que a literatura pode ser reprodutora das exclusões sociais herdadas do colonialismo português que entre outras coisas permite que as elites locais arvorem “para si e para todos uma globalização hegemônica, rechaçando e abafando qualquer possibilidade de resistência e contestação a esse movimento”. (MORAIS & LOPES, 2018, p. 32).

Castro (2018) traz algumas questões que podem contribuir no vislumbre do lugar da disciplina e seu papel numa escola eurocêntrica. Ele compreende que a literatura “possui a especificidade, por seus próprios meios, de alcançar conhecimento que só é possível pela sua mediação.” (CASTRO, 2018, p. 55). Contudo, num contexto de transmissão de uma educação bancária no sentido freiriano do termo, a literatura ganha um caráter utilitário que não consegue contribuir para a humanização dos sujeitos subalternizados.

A ausência ou a abordagem secundária das produções literárias negras e indígenas contribui para impor um padrão eurocentrado de literatura que influencia sobremaneira o modo como estudantes se formam como leitores e como a literatura ajuda a construir sua interpretação do mundo e das relações e estruturas sociais com as quais interage em seu cotidiano.

A transformação desse quadro exige o desenvolvimento de outras abordagens pedagógicas para o campo e o ensino de literatura. Para Leite et al (2019, p. 13) a perspectiva intercultural e a decolonidade são instrumentos indispensáveis:

Nessa perspectiva, diferentemente da construção colonial a que a história de nossa educação formal responde, uma educação que se pretenda tensionadora dos discursos de subalternização deve estar enraizada no território onde se localiza. E, portanto, questionando o universalismo e a própria neutralidade dessa instituição.

Danner et al (2020, p.63) defendem a adoção de uma perspectiva que reconheça que os grupos não hegemônicos “produzem suas próprias teorias e fundam sua própria perspectiva estético-política relativamente à sua condição e à sua causa, partindo de sua singularidade antropológica e de suas experiências de marginalização, de violência e de negação como singularidade”. Se incorporada ao ensino de literatura essa estratégia pode tensionar os modelos tradicionais de conhecimento, proporcionando as condições para que haja “a formulação de perspectivas paradigmáticas e de práticas políticas que efetivamente tenham na pluralidade – e não mais na massificação e na unidimensionalidade – o núcleo constitutivo e dinamizador do que somos como sociedade brasileira”.

Nesse contexto, descortina-se uma nova possibilidade para o ensino de Literatura. A de ser instrumento para a construção de narrativas e perspectivas contra hegemônicas por parte dos diversos sujeitos. Nesse sentido, compreender a literatura como forma de resistência é permitir às minorias aparecer “na esfera pública e nela enraizando-se e consolidando-se como sujeitos polítoculturais, (...) desconstruir essa justificação naturalizada e apolítica da violência colonial”. (DANNER et al, 2020, p. 68). Com esse procedimento e considerando que esses sujeitos:

não podem esconder quem são, uma vez que seu próprio corpo, suas próprias tradições, suas próprias práticas visibilizam a condição de chaga, de estigma e de anormalidade que lhes foram impostas e, por isso mesmo, também publicizam e vociferam acerca de quem fez isso com eles/as, do que se fez com eles/as e de como se fez isso, desconstruindo – isto é, desnaturalizando e politizando – a história, os sujeitos, as práticas e os valores exemplares de nossa sociedade.

Dessa maneira, um ensino de Literatura que adote essa linha de ação, tende a trazer para o centro das discussões as representações literárias e afro-brasileiras, o que não implica

em silenciar outras formas de expressão literária, inclusive a de origem europeia. Por conseguinte “temos a emergência de novas perspectivas relativamente ao que fomos, ao que somos e ao que precisamos fazer enquanto sociedade brasileira de um modo mais geral”. (DANNER et al. 2020, p. 70).

Tendo como objeto a análise da literatura indígena contemporânea, Graúna (2013, 170), explica que essa literatura “Faz parte da luta identitária, com base no saber coletivo” e resulta de um resgate da memória indígena. Essa é uma produção na qual [...] a história/memória dos povos excluídos se faz presente na poesia e na *contação de histórias* dos referidos escritores indígenas e de outros (as) com os (as) quais haveremos de festejar os caminhos a serem seguidos. (GRAÚNA 2013, p. 170)

Gomes (2013, p. 95) ao discutir a ação educadora dos movimentos negros, de certa maneira segue a mesma linha ao afirmar “O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização” e que desafiam as estruturas educacionais eurocentradas.

Na medida em que a literatura é uma forma de dialogar com suas próprias experiências como sujeitos, seja como aquela/aquele que escrever ou como leitora/leitor, o reconhecimento de que há uma conexão profunda entre as literaturas indígenas, negras e popular e as trajetórias de resistência, ressignificação e ancestralidade desses grupos, sua inserção no ensino de literatura na escola tende a proporcionar experiências inovadoras, e caso sejamos bastante otimistas, revolucionárias.

Graúna (2013) defende: “a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes exiladas (escritas) ao longo de mais de 500 anos de colonização” (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Esse movimento torna possível percorrer “um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta.” (WALSH, 2019, p.27). A construção coletiva de um material didático para intervenção em sala de aula, ainda que limitada pelas condições impostas pela pandemia, é uma primeira resposta às possibilidades que a decolonialidade traz para o campo da educação escolar.

Nos últimos anos, algumas pesquisas têm se utilizado da perspectiva decolonial para ressignificar o ensino de Literatura. Da Silva (2017) apresenta uma pesquisa que através da literatura indígena ressignificar a visão sobre os povos originários. As aulas de literatura são o espaço escolhido para a tarefa. A partir do uso de experiências musicais e literárias de indígenas, ela demonstra como o uso dessas expressões artísticas e literárias são elementos importantes para romper com a narrativa eurocentrada que é literatura e identificar o potencial transformador dessa

estratégia. A escrita indígena é essencialmente uma forma de diálogo com a realidade e com a luta pela participação e o reconhecimento de sua história e culturas.

Transitando pelas literaturas indígenas podemos perceber que, mesmo que cada povo inscreva em suas produções elementos específicos de acordo com as demandas da comunidade, com a subjetividade dos autores existem alguns aspectos comuns nas formas e suportes escolhidos para a publicação dos materiais. Uma dessas características é o fato de que as textualidades ameríndias nos apresentam outro modo de encarar a palavra, potências e valor. Muitas vezes, na literatura dita universal, canônico é a palavra usada como peça para uma espécie de jogo de sentidos, que se intercambiam de forma caleidoscópica para produzir um efeito estético (DA SILVA, 2017, p.30).

Nesse sentido, o estético ganha na experiência dessa literatura, o sentido de reivindicação de outras possibilidades de interpretação e ação no mundo. A compreensão de que a oralidade é parte da construção literária, amplia a visão tanto sobre o que pode ser considerado literatura, quanto seu papel na formação de indivíduos e coletividades descolonizadas.

Outro exemplo importante é a pesquisa de doutorado de Silva (2015). Nela, o autor se apropria da literatura para provocar um estranhamento e uma ressignificação da percepção do que vem a ser literatura entre estudantes do ensino fundamental II na cidade do Rio de Janeiro. Tendo como público, estudantes de uma escola privada, o pesquisador discute a partir de uma perspectiva decolonial, duas obras: *Capitães de areia*, de Jorge Amado e *Clarabóia*, da escritora popular Adriana Kairos. Nessa iniciativa, a decolonialidade se faz representada pela promoção do diálogo entre um autor reconhecido pelo cânone literário brasileiro e uma escritora popular.

A experiência da pesquisa demonstra que uma das possibilidades de descolonizar o ensino de Literatura é incentivar o diálogo entre produções de origens distintas, mas que apresentam uma narrativa que traz para o campo da literatura, o cotidiano popular, seja nas ruas da Bahia, seja nas favelas cariocas:

Nesse sentido, acredito ser de suma importância a exploração da literatura em sala de aula por meio de uma perspectiva pedagógica situada, que privilegie a carga de vida que no texto literário arqueja, para além do foco no aspecto formal de per si, como propõem mais diretamente os documentos oficiais. Nesse mérito, devemos ter por fundação de nossa prática o que Freire (op. cit.) advoga como objetivo básico do processo educativo: humanizar o ser humano. (SILVA, 2015, p.107)

Humanizar os sujeitos que historicamente foram desumanizados pelo colonialismo e pela colonialidade pode ser um dos objetivos de um ensino de literatura decolonial. Assim, diz ele:

Por isso, é de relevo que trabalheemos a literatura tendo em vista aquilo que de melhor ela possibilita: o desenvolvimento da sensibilidade, do senso estético, da criatividade, da percepção mais atenta e consciente do que ocorre no mundo, na vida. Amarrar as aulas de leitura literária exclusivamente à camisa de forças dos

estilos de época e de listas de características a serem decoradas é anular a função humana e social que a literatura cumpre. (SILVA, 2015, p.108)

Humanizar os que foram silenciados e subalternizados é a proposta de Oliveira (2017). Propondo uma didática intercultural, a pesquisadora faz um percurso que se inicia com a crítica da colonialidade e se encerra na proposição de uma ação pedagógica que devolva aos povos dominados, seu direito de narrar suas próprias trajetórias, onde a transformação aparece “No contexto da prática curricular esse processo toma corpo com a visibilidade de práticas socioculturais excluídas, histórias e culturas silenciadas em suas formas de conhecer, de ser, em suas realizações e enunciações” (OLIVEIRA, 2017, p. 176).

Sem a pretensão de nesse momento, atingir integralmente as possibilidades que o ensino de literatura numa perspectiva decolonial pode proporcionar, procuramos assumir algumas premissas e produzir durante o processo de pesquisa e com a participação de outros sujeitos, uma proposta de intervenção pedagógica que contribua para uma formação potencialmente contra hegemônica na escola.

5.2 “Entre letras e memórias”: uma proposta de intervenção

O produto educacional “Entre letras e memórias: uma literatura (de)para discussão” foi elaborado a partir de duas perspectivas: uma primeira, a acadêmica, através da qual ao longo dos anos de formação e da experiências e diálogos existentes no programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II, através dos quais coexistiram discursos e experiências dialogadas que possibilitaram um novo olhar para o ensino de literatura e as práticas escolares. Um segundo, que antecedeu o primeiro, que despertou pensamentos iniciais: a vivência da prática docente e a observância e, por vezes, discordância da seleção de conteúdos propostos ao longo de currículos propostos pelas esferas escolares, bem como a disposição de estudos literários no material didático. A partir de tais reflexões, criou-se o referido produto com a finalidade inicial de propor textos literários que fizessem uma ponte entre os conteúdos propostos no currículo da primeira série e reflexões acerca da literatura de maneira mais ampla.

Cabe aqui justificar o motivo pelo qual escolhemos a primeira série do Ensino Médio como público-alvo inicial. Tomamos como premissa o fato de que os alunos dessa série estão tendo o primeiro contato formal com o componente curricular. Além disso, pretendemos compreender qual a experiência literária deles construída ao longo de sua vida, suas

influências literárias e as literaturas que foram indicadas ao longo do Ensino Fundamental. A partir de tais resultados obtidos através do questionário aplicado aos participantes da pesquisa, foi possível a construção do referido material.

Outro fator decisivo para a construção do produto educacional em sua atual versão foram as ricas contribuições dos docentes que participaram da oficina. A partir de suas falas, de suas contribuições, fomos adicionando informações nas atividades. Além disso, as sugestões foram incorporadas ao longo de todo o produto, e não apenas da Unidade 1 que foi apresentada na oficina. Assim, ao longo deste tópico serão apresentados aspectos de construção do produto educacional, desde as indagações e inquietações que motivaram a sua construção, assim como a apresentação das Unidades.

Um ponto crucial para a construção do produto é o desejo de não fornecer conceitos prontos aos alunos. Nossa vontade era de que a partir do contato com textos literários de distintas origens, dos debates fomentados em sala e das trocas ocorridas a partir das atividades, fosse possível a construção individual dos conceitos e percepções sobre a literatura. Sendo assim, indicamos um material de apoio ao professor, a partir de caixas de texto ou anexos ao final das aulas.

Os vídeos e músicas propostos foram selecionados como forma de fomentar um diálogo entre os vários tipos de manifestações artísticas, além de ter o intuito de envolver o aluno, tendo em vista a presença cotidiana dos vídeos para os alunos. Assim, usar um recurso visual em um diálogo com textos literários pretende aproximar os alunos desses textos, além de contextualizar e possibilitar reflexões importantes para o tema em discussão.

Assim, o produto educacional “Entre letras e memória: uma literatura de(para) discussão” é composto por 3 unidades. A primeira e a segunda unidades são compostas por quatro aulas e a terceira unidade, por três aulas. A seguir, demonstraremos as unidades e as aulas que compõem o produto.

Na unidade 1 foram propostos diálogos sobre os conceitos de literatura; aqueles que os alunos possuem a partir de suas vivências, experiências, a partir de leituras de textos que dialogam para além de uma conceituação fechada e posta. Precisamos entender, antes de fornecer a eles conceitos prontos, fixos, qual o entendimento que os discentes possuem, como eles compreendem a literatura, como sendo um campo do conhecimento. Para isso, inicialmente, serão propostos diálogos, como rodas de conversa, debates, a fim de que possam ser levantadas essas informações que são relevantes para a continuidade da aplicação do

produto.

Sendo assim, nas primeiras aulas foram propostas conversas a fim de que o professor possa conhecer as experiências dos alunos, no que se refere aos seus hábitos de leitura e, além disso, compreender qual conceito de literatura que eles carregam consigo. Tendo em vista que é a partir da 1ª série do Ensino Médio que eles possuem um contato formal com a literatura enquanto componente curricular, é interessante conhecer o nosso aluno, suas experiências e principais escolhas literárias. A partir de uma dinâmica proposta e a realização de uma roda de conversa nas aulas 1 e 2, propomos que nas aulas iniciais a troca em aluno e professor aconteça de uma forma mais próxima.

Na aula 3, trabalhamos a leitura, que pode acontecer de forma individual ou em grupo, e com autores de distintas origens. A partir de uma atividade de leitura, o aluno deve dizer e justificar se ele acredita que aquele texto pertença ou não à literatura. Para tal, trouxemos os autores indígenas Auritha Tabajara - que no referido livro traz um cordel com as vivências de uma menina indígena – e Daniel Munduruku, importante nome da literatura indígena atual. Além deles, trouxemos Carolina Maria de Jesus, com uma representatividade de uma literatura popular, trazendo a voz dos subalternos para contar sua própria história.

Na aula 4 trazemos o filme “O cangaceiro” como caminho para dialogar com as reflexões propostas e fazer um contraponto com as produções do Profeta Gentileza. O objetivo a partir das discussões é de fazer o aluno refletir em quais locais a literatura pode surgir. É possível a literatura surgir nos muros de uma cidade? Um texto literário precisa estar presente em um livro para ser considerado literatura? Essas respostas não são respondidas ao longo da aula, tendo em vista que acreditamos que cada aluno possa descobrir sua própria versão, seu próprio conceito. Mas, ao final da aula, acreditamos que tais reflexões sejam atingidas a partir das questões propostas.

Na unidade 4 propomos, inicialmente, a reflexão sobre o perigo de um único olhar, um único modelo, no nosso caso em específico, sobre a literatura. A literatura pode influenciar positivamente a construção identidade de um povo? De que forma? Como a literatura pode ser utilizada com um instrumento na luta para que as vozes dos oprimidos sejam percebidas? A partir das atividades propostas na referida unidade, esperamos que aflore em nossos alunos certas reflexões urgentes para o contexto escolar, a fim de que eles possam ser capazes de perceber a importância da literatura, não somente para a prática escolar, como para toda sociedade.

Diante de tais questionamentos, pretendemos que ao longo das aulas e atividades

propostas na Unidade 2, os alunos possam compreender a importância da literatura e como, a partir de suas funções, ela pode contribuir para uma sociedade múltipla, em que a interculturalidade crítica esteja presente na agenda política, de luta. Logo, iniciamos com atividades que possam despertar pensamentos e indagações nos alunos acerca das influências europeias em contrapartida do olhar pouco voltado para as contribuições africanas e indígenas.

Sendo assim, apresentamos quatro aulas que possuem como característica e finalidade um despertar para a reflexão, para a criticidade dos alunos, bem como o diálogo e produção escrita.

Na aula 1, trabalhamos com um “meme” muito circulado nas redes sociais com uma brincadeira sobre a identificação do povo brasileiro sobre seu local de origem. A partir da apresentação do “meme” pretendemos discutir com os discentes sobre a sua identificação, pensando nos povos originários do Brasil e numa certa aproximação com os portugueses. Logo, a partir da criação de uma versão do “meme”, pretende-se perceber qual é a proximidade maior que os alunos possuem, como eles se identificam.

Logo após, temos na aula 2 um vídeo da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, intitulado “O perigo de uma única história”. A partir das perspectivas abordadas no vídeo, desejamos que os alunos pensem sobre a formação do povo brasileiro, quais são suas identificações e como um estereótipo é prejudicial para cada indivíduo. Pedimos, ao final da aula, para que o aluno realize um texto, sem muitas regras fixas ou gêneros determinados, mas que através dele, seja possível que o aluno possa se expressar sobre as considerações realizadas sobre o vídeo da Chimamanda.

Na aula 3 temos a intenção de propiciar aos alunos um contato com a poesia, de uma forma que fosse leve, em um ambiente propício e preparado para esta finalidade. Assim, pedimos ao professor que preparasse previamente a aula, com o cuidado para que os alunos percebessem que é um momento especial, de contato com a arte da poesia. Para isso, trouxemos autores diversificados para compor esse importante momento da aula. A coletânea foi sugerida, mas deixando claro ao docente de que ele possui a liberdade para agregar à sua aula autores que ele entender que se faz pertinente aquele momento, ao seu contexto. Nessa aula, trouxemos poesias de: Eliane Potiguara, Adão Ventura, Esmeralda Ribeiro, José Carlos Limeira, Conceição Evaristo, Onésimo Silveira e José Craveirinha. Acreditamos que uma literatura intercultural é possível a partir de autores que tragam consigo a multiplicidade de suas vivências, das experiências do seu povo. Para uma literatura intercultural, a centralidade é de textos que possibilitem dar voz aos colonizados, para que possam contar a

sua história e a de seu povo. Tendo em vista a extensão no produto educacional, achamos que não seria possível aprofundar pontualmente sobre a biografia de cada um deles, mas deixamos links com a sugestão de materiais sobre eles.

Trouxemos, na aula 4, novamente mídias com a intenção de permitir uma interação maior com os alunos, buscando conquistar seu entusiasmo. A partir do vídeo “Vida Maria” buscamos trazer debates sobre a importância da literatura para o indivíduo e, fazendo um diálogo com o filme “Narradores de Javé”, como ela possibilita a construção da identidade e a transformação da realidade. Para este filme, foi realizada uma edição pelos pesquisadores, realizando comentários didáticos e recaptulativos do enredo. Finalizando a aula, trazemos os griots como peças fundamentais para a tradição oral da literatura africana.

A Unidade 3 possui como característica essencial aprimorar os conhecimentos acerca dos países africanos de Língua Portuguesa em seus diversos aspectos. É urgente que possamos compreender que a África não é um país, ou um continente homogêneo. A África é um continente com a extensão de 30.370.000 km², ou seja, o terceiro maior continente do mundo e é composta por 53 países diferentes que possuem costumes distintos, línguas diferentes e aspectos sociais e históricos únicos.

Sendo assim, as atividades propostas pretendem que os alunos pesquisem sobre as características dos PALOP e que possam aprofundar sobre as literaturas e os autores dos respectivos países, com o objetivo de interpretar e compreender as lutas que são denunciadas a partir da literatura. Além disso, como essas lutas são afins com as brasileiras? É possível haver um diálogo entre as literaturas?

A partir das três aulas que compõem a Unidade 3, desejamos fazer aflorar o desejo pela literatura africana de língua portuguesa, de modo que o aluno perceba a ponte que existe entre Brasil e África. Além disso, que as aulas contribuam para que o imaginário acerca dos povos africanos seja tomado de imagens positivas e sem limitações ou pré-julgamentos.

Na aula 1 realizamos diálogos entre a literatura brasileira e a africana, procurando demonstrar como as literaturas possuem características afins, trazendo Jorge Barbosa em um poema que faz referência ao Brasil e Oswald de Andrade, importante poeta brasileiro. Trazemos ainda Ovídio Martins com seu poema que manifesta denúncias sobre a realidade cabo-verdiana. Em diálogo com o poema, trazemos o “Rap da Felicidade”, MC Cidinho e MC Doca.

Através da aula 2, iniciando a preparação para o Sarau Literário, almejamos que os alunos conheçam de forma mais profunda os PALOP, a partir dos aspectos literários, históricos e geográficos. Os alunos realizarão pesquisas sobre os países para que na próxima

aula possam expor.

Ao final da Unidade, na Aula 3, será possível realizar uma demonstração das discussões e atividades produzidas pelos alunos ao longo do produto educacional. É importante aproximar à literatura dos alunos, explorando os talentos que os discentes possuem. A realização de um Sarau Literário oportuniza manifestações artísticas, a partir da participação dos alunos e da sua integração.

5.3 A experiência de construção coletiva de um produto educacional

Como fizemos no início deste texto, argumentamos que mesmo com limitações derivadas do contexto pandêmico, procuramos manter a proposta de construção coletiva e do produto educacional. Inicialmente geramos dados a partir da visão e da experiência de leitura dos estudantes. Neste capítulo, apresentamos a contribuição dos docentes participantes de uma oficina realizada para apresentação do protótipo do produto educacional.

A oficina “Ensino de História e Literatura a partir das Perspectivas Intercultural e Decolonial” foi oferecida através do Programa de Residência Docente, do Colégio Pedro II nos meses de setembro e outubro de 2020, em modalidade online, devido à Pandemia da Covid-19. A oficina foi conduzida por três alunas cursistas do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da mesma instituição, incluindo a presente pesquisadora desta pesquisa. Ambas possuem como objetivo na construção do produto educacional, através das atividades pedagógicas propostas, um ensino que possa valorizar e dar voz a culturas colonizadas. Importante ressaltar que mesmo representando pesquisas diferentes, a proposta da oficina teve a interculturalidade e decolonialidade como horizonte teórico-metodológico.

A oficina foi realizada através da Plataforma Moodle do Colégio Pedro II e tinha como objetivos: a) apresentar conceitos e reflexões sobre a interculturalidade crítica e a decolonialidade; b) considerar e discutir os desafios e possibilidades do Ensino de História e Literatura na Educação Básica; c) analisar atividades pedagógicas, baseadas na perspectiva intercultural e na pedagogia decolonial.

A estrutura da oficina foi composta por cinco encontros: o primeiro exibiu os conceitos e reflexões sobre a Interculturalidade Crítica e a Decolonialidade, a partir da proposição de textos da literatura correspondente; os encontros 2, 3 e 4 apresentaram atividades de Literatura e História baseadas na perspectiva intercultural e na pedagogia

decolonial. Esses 4 primeiros encontros possuem um fórum com perguntas a serem respondidas. O quinto e último encontro trouxe a avaliação final da oficina.

O curso contou com a participação de 19 professores participantes ou não do Programa de Residência em Docência. Todos os professores autorizaram, a partir do aceite do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) realizado via Google Forms. Não havia como pré-requisito o professor ser de uma disciplina específica, mas pudemos perceber a partir das participações dos fóruns que eram docentes de História e Língua Portuguesa.

A partir de tais participações, utilizaremos os dados que nos cabem à pesquisa, ou seja, o fórum que foi criado para a discussão do produto “Entre letras e memórias: uma literatura de(para) discussão”. Além disso, utilizaremos também os dados obtidos com a avaliação final da oficina, que investigou questões condizentes à aplicabilidade do produto, bem como sua validação.

A realização da oficina corroborou com as propostas da presente pesquisa-ação, tendo em vista a pretensão de ser uma pesquisa que está sempre em construção, com a participação ativa dos envolvidos na pesquisa. Assim, o protótipo do produto educacional foi apresentado durante a atividade e a partir das observações e contribuições dos professores, foi possível a construção de uma nova versão.

O produto educacional não foi apresentado para os professores em sua totalidade, por dois motivos. Primeiramente, pois optamos por não estender em demasia a duração oficina. Depois, porque o produto não estava construído na sua íntegra, tendo em vista o desejo dos pesquisadores de compreender a necessidade dos professores a partir das suas observações na oficina realizada. Sendo assim, apresentamos para eles a Unidade 1, contendo as aulas 1, 2, 3 e 4.

A justificativa pela escolha da Unidade 1 para a apresentação aos professores se faz pela intenção de iniciar o debate com os alunos pela investigação do conhecimento deles sobre o conceito de literatura e de suas experiências literárias. Além disso, pretende-se que os conceitos não sejam apresentados aos alunos de forma imediata, e sim que eles possam ao longo das discussões e debates. Portanto, ao apresentar a Unidade 1 aos participantes da oficina, desejamos verificar se os objetivos estavam sendo alcançados a partir da proposição das atividades. Ademais, era nosso desejo utilizar as observações dos docentes para prosseguir com a construção das outras unidades do produto.

Assim, apresentamos o produto educacional na oficina para os 19 docentes participantes. Ao longo deste tópico, discutiremos o percurso da oficina, bem como os apontamentos e sugestões dos participantes.

Como introdução ao curso, apresentamos dois textos com a finalidade de elucidar conceitos que serão abordados ao longo da oficina. O primeiro pertence à autora Vera Maria Ferrão Candau, publicado em 2016, e tem como título “Cotidiano escolar e práticas interculturais”. O segundo é um texto curto e elucidativo com os principais conceitos interculturais e decoloniais, do professor Luiz Fernandes de Oliveira, chamado “O que é uma educação decolonial?”¹². Para discussão dos referidos textos, realizamos um vídeo para cada um com uma breve elucidação sobre os conceitos apresentados pelos autores. Após a leitura e exibição dos vídeos, os participantes responderam a um fórum com discussões sobre o conhecimento adquirido a partir dos artigos.

Posteriormente à parte introdutória e de discussão teórica, iniciamos o debate acerca do produto educacional. Foi realizado um pequeno vídeo com a explicação da proposta do produto educacional e dos objetivos pretendidos a partir da fala da pesquisadora. Após a exposição do vídeo, o produto educacional foi apresentado aos docentes para análise e foi criado um fórum para que pudessem dar seus pareceres acerca do conteúdo e atividades propostas pelo produto. Assim, traremos para a presente pesquisa as falas dos professores participantes, elucidando como as contribuições fornecidas por eles impactaram diretamente a construção da versão do produto educacional, em sua 1ª versão publicada.

Tendo em vista que muitas sugestões e observações levantadas pelos professores foram afins e, a partir delas, reelaboramos atividades, inserimos outras possibilidades para discussão com os alunos. Sendo assim, a oficina foi exponencialmente enriquecedora para a construção do produto educacional.

5.3.1 A escolha dos textos literários: a multiplicidade presente

O produto educacional desenvolvido no decorrer da pesquisa tem como objetivo proporcionar aos professores um material didático que contenha algumas das premissas da perspectiva decolonial. Assim, procuramos promover a diversidade tanto nas discussões sobre o conceito de literatura quanto na incorporação das literaturas indígena e africana às atividades.

¹² Esse material é um paper que reúne os principais conceitos desenvolvidos no âmbito do grupo modernidade/colonialidade e está disponível em

https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL#:~:text=Este%20conceito%20se%20conecta%20com,te%C3%B3rica%20a%20geopol%C3%ADtica%20do%20conhecim ento.

Ao longo da oficina indagamos se o material apresentado cumpria com esses objetivos. Uma das considerações feita pelos participantes foi que o produto educacional possui uma ampla diversidade de textos, o que contribui para uma educação intercultural. De acordo com a Professora Miriam¹³:

O Produto Educacional apresenta um objetivo que é urgente para as abordagens nas salas de aula. A proposta e a escolha dos textos bastante variados e com ênfase maior nos que não costumam receber ênfase, iniciam um movimento compensatório dessa desigualdade de tantos anos no que diz respeito às muitas formas de literaturas populares. A obrigatoriedade legal para que se fale de literatura indígena e africana é o início de um caminho, mas dar a elas igual prestígio dentro do currículo ainda é um desafio que essa proposta de aula está vencendo. Valorizar a riqueza da diversidade que nos forma e rodeia, torna o aluno parte atuante e não somente quem está a conhecer outros universos. Não somente porque diversificar é também conhecer os tantos universos que coexistem dentro do nosso, que formam nossa gente, nossa história, nossos saberes.

A partir da fala da professora, podemos identificar sua percepção sobre a lacuna existente no currículo frente à presença de textos literários de origem indígena e africana. Tentamos atender essa necessidade de oferecer a discussão sobre as referidas literaturas inseridas no currículo, ocupando um local de destaque nas aulas de Língua Portuguesa. A professora Rosana também considera pertinente a abordagem do produto educacional como forma contributiva para uma educação intercultural:

O produto educacional “Entre letras e memórias: uma literatura de(para) discussão” tem como objetivo a valorização das literaturas africana, indígena e popular brasileira no currículo escolar como ponto central e não de forma transversal. A proposta é discutir conceitos linguísticos e literários a partir de manifestações subvalorizadas, utilizando uma perspectiva intercultural. Isso é muito importante para a construção de novas relações de saberes, vivências e resistências, o que é intrínseco à pedagogia decolonial.

Dessa forma, podemos observar a necessidade de centralizar as discussões decoloniais, rompendo com a separação ou a abordagem através de um conteúdo “especial” e permitindo a paridade entre os conteúdos culturais de povos distintos. Corroborando com esta ideia, a Professora Patrícia também concorda que o produto educacional colabora para uma educação intercultural, a partir da seleção dos textos e autores selecionados: “O produto está perfeitamente em concordância com a proposta da educação intercultural, pois traz elementos diversos e instiga a reflexão acerca de temas culturalmente diferentes.”

Entretanto, apesar dessa urgente necessidade, a Professora Patrícia levanta uma lacuna que persiste nas Instituições de Ensino Superior e que, a partir de um movimento de repetição, atinge os alunos:

¹³ Utilizaremos nomes fictícios para preservar o sigilo da pesquisa.

Sou de História (UFRJ) e *também* senti e sinto essa angústia acerca da negligência com o conteúdo afro e indígena. Na minha graduação, nenhum dos dois eram matérias obrigatórias. História da África era oferecida como eletiva e História Indígena só passou a ter em 2018 com a entrada de um professor especialista. Fiz as eletivas e foram experiências muito importantes para mim, mas é angustiante pensar que, sendo oferecidas como eletivas, é como se fosse um “apêndice” e nem todos que passaram pela graduação fizeram essas disciplinas. Recentemente fizeram uma reforma curricular e história da África passou a ser obrigatória, mas não a Indígena.

É latente a necessidade desconstruir os currículos, sejam eles escolares ou acadêmicos. O espaço dado às culturas e literaturas indígenas e africanas não podem ser reduzidos como apêndices ou “seção especial” em material didático, conforme retratamos no capítulo anterior. É urgente o estudo histórico e literário dos povos indígenas e africanos ao longo da formação do professor, não de forma complementar ou optativa, mas com propriedade para que assim ele possa ter o conhecimento necessário ao exercício da docência.

Sendo assim, é necessário um material que vá além da apresentação de autores ou de textos de origens africana e indígena. Como proposta do produto educacional presente, essa apresentação pode ser realizada a partir de um entrelaçamento com os conteúdos propostos no ensino de literatura, tendo em vista a necessidade no atendimento também às demandas de conteúdo. Certamente que o produto não preenche todas as lacunas mencionadas, e tampouco essa era a intenção, contudo, procuramos apresentar uma contribuição para o reconhecimento e a prática da diversidade literária nas aulas do Ensino Médio.

5.3.2. A produção literária dos alunos

Um aspecto recorrente na fala dos participantes foi a sugestão da produção dos alunos como proposta de atividade. Essa sugestão foi incorporada na versão final do produto uma vez que é essencial perceber como o aluno está construindo seus conceitos, tendo em vista que esta é a proposta das atividades: o discente construir seus conceitos a partir da experiência e dos diálogos decorrentes. Como nos propôs a Professora Ana,

Além da fixação, seria interessante propor a criação de um produto por parte dos alunos, aqui também pensando na pluralidade de textos que eles poderiam construir, provocando a escrita e a leitura de mundo a partir deles.

Inicialmente, já havia o desejo de incluir atividades que possibilitassem produções dos alunos. Entretanto, a partir da oficina, percebemos como são relevantes essas produções para os docentes, ou seja, como eles também desejam identificar o que os alunos entendem como literatura, qual sua percepção e reflexão acerca dos textos apresentados. Sendo assim,

inserimos ao longo do produto educacional uma maior quantitativa de atividades que possibilitassem a produção do aluno, a sua visão. Além disso, é uma possibilidade de os alunos demonstrarem seus saberes, conforme nos afirma a professora Patrícia:

O produto está perfeitamente em concordância com a proposta da educação intercultural, pois traz elementos diversos e instiga a reflexão acerca de temas culturalmente diferentes. Acredito que promovem um ambiente propício e interessante para os próprios alunos comporem criações autorais, que poderiam ser trocadas entre eles posteriormente.

Logo, é importante perceber as contribuições dos alunos e considerar para os estudos interculturais, através dos quais possa se perceber que a literatura não está presente somente nos cânones universais, ou nos autores consagrados, nos moldes hegemônicos que se percebe, como já demonstramos ao longo da pesquisa. É possível perceber a literatura nas brechas, através das quais contribuições das vozes silenciadas possam surgir, possam ser ouvidas e consideradas. Assim, os alunos podem ser incentivados a serem autores, através de sua literatura, com conceitos construídos por eles mesmos através de experiências e reflexões. Conforme nos afirmou a professora Rosana:

Excelente produto! Eu sugiro como uma próxima atividade oportunizar aos estudantes a produção de seus próprios textos como forma de possibilitar a autoria; contudo, deve-se prezar pela criatividade, e não pela atividade de produção textual e si. Acredito que uma forma de provocar, seria, por exemplo, solicitando algo do tipo: Vimos que a literatura pode surgir em locais surpreendentes. Elabore um texto com a finalidade de despertar sentimentos diferentes e diga em que lugar inusitado você disponibilizaria seu texto.

Através dessa observação da professora, podemos notar como a criatividade pode ser incentivada através do rompimento de modelos e conceitos pré-estabelecidos. Assim, o aluno pode utilizar de sua criatividade e liberdade para criar seu próprio texto, sua própria literatura. Ademais, é perceptível a proximidade que a professora obteve do produto educacional, tendo em vista que sugeriu até uma atividade por escrito. Nesse sentido também, a professora Ana sugeriu a criação de um produto como forma de produção dos estudantes:

Além da fixação, seria interessante propor a criação de um produto por parte dos alunos, aqui também pensando na pluralidade de textos que eles poderiam construir, provocando a escrita e leitura de mundo a partir deles.

Logo, a partir dos pontos sugeridos pelos professores, decidimos aumentar a quantidade de atividades que propõem a produção pelo aluno e, dessa forma, propomos que ela pudesse ocorrer de múltiplas formas: texto corrido, desenhos, parágrafos reflexivos e, em

um estágio mais avançado da aplicação do produto, um texto literário mais elaborado, podendo ser exposto através de um sarau.

5.3.3 Leitura

Vários professores deixaram suas contribuições sobre a forma de leitura abordada no produto educacional. Inicialmente, na versão proposta, havia atividades com indicação de leitura silenciosa. Após a realização da oficina, pudemos perceber que os docentes possuem opiniões distintas sobre a melhor forma de realizar a leitura de textos literários com seus alunos. Alguns deixam clara a sua preferência por leitura em grupo, como forma de estimular a interação entre os alunos, conforme nos sinalizam as professoras:

Professora Taís.

Enquanto professora, não gosto muito da leitura silenciosa. Por mais que seja um dos objetivos da atividade, acredito que quando compartilhado, o processo se torna muito mais proveitoso.

Professora Ana

Volto a enfatizar a importância da leitura compartilhada, da leitura coletiva, em voz alta, como recurso pedagógico que possibilita ler o mundo a partir de outros olhares, com foco no coletivo, no tempo conjunto, no som das vozes.

Professora Diana

Minha sugestão seria dos discentes realizarem a leitura dos contos em voz alta, de forma compartilhada, revezando entre os demais do grupo, para realizar uma leitura com o resto da turma.

Por outro lado, a Professora Renata evidencia sua predileção pela leitura individual, antecedendo à leitura em grupo:

Antes de propor a leitura em grupo, fato que proporcionaria a reflexão sobre as principais ideias dos textos, pediria uma leitura individual e apontamentos sobre as impressões de cada um.

Essas observações realizadas pelos professores são essenciais para a construção do produto. Não há dualidade entre certo ou errado na forma de condução da atividade, e sim a

forma que mais atende o professor em sua prática, de acordo com a realidade que encontra em sua sala de aula. Dessa forma, o produto educacional, com a finalidade de atingir os docentes em suas realidades e necessidade, propõe formas para condução da atividade. Neste caso, especificamente, há a proposta da leitura individual na aula XXX, por exemplo. Nesta atividade, existe o objetivo de pedir aos alunos para lerem de forma silenciosa, pois acreditamos que a leitura silenciosa atende à proposta da atividade posterior à leitura: a reflexão sobre os textos literários e não-literários. Todavia, demos a sugestão também para os professores que desejarem a leitura em grupo, entendendo a multiplicidade dos docentes.

5.3.4 Recursos midiáticos

Ao longo do produto educacional foram sugeridos vários vídeos, imagens e textos que tivessem um diálogo entre si para direcionar para uma discussão reflexiva sobre o tema abordado. A utilização dos vídeos, em especial, teve o objetivo de propor uma interação com os alunos, tendo em vista que a circulação de vídeos na atualidade é latente. Há vídeos nas redes sociais, para pesquisa sobre conceitos, séries e filmes. Enfim, uma gama de possibilidades midiáticas as quais eles entram em contato todos os dias. Dessa forma, é uma estratégia convidativa a associação entre textos e vídeos, a partir de diálogos existentes para que os alunos possam se aproximar e identificar com as propostas. Corroborando com esta ideia, os Professores Camila e João afirmam, respectivamente:

A proposta se mostra oportuna em um projeto de educação progressista, pois abandona as amarras do método tradicional, usando linguagens diversas e priorizando uma abordagem que privilegia a reflexão por parte dos alunos.

A soma dos textos com produções audiovisuais é uma ferramenta importantíssima de relevância para a aprendizagem dos alunos que percebem e fixam conteúdos com várias possibilidades, possibilitando uma educação fluida e eficaz.

Além disso, a utilização de vídeos possibilita a pertinente relação entre o texto literário e o contexto atual, aproximando a partir de semelhanças ou pontos comparativos. É possível aproximar até mesmo textos de escolas literárias mais antigas a músicas e animações mais recentes, uma vez que um mesmo tema é retratado diversas vezes ao longo do tempo. Conforme diz a Professora Diana:

A utilização de vídeos como os curtas sobre Lampião e o Poeta Gentileza trazem uma abordagem multimidiática importante que considera o contexto atual em que estamos todos inseridos.

Portanto, a partir dos discursos dos docentes podemos perceber a boa receptividade deles em relação a presença de vídeos, músicas e diversas linguagens para propiciar o debate

proposto na aula. Através desse dado, permanecemos buscando mídias que pudessem dialogar com os objetivos de cada aula.

5.3.5 O tempo

O período planejado para cada atividade é um dado muito subjetivo e que depende de diversos fatores, dentre eles: os diálogos despertados pela turma – se a turma se propõe a debater sobre seus ideais – ou se o professor explora os debates propostos, incentivando os alunos a expressarem suas opiniões conforme a realização das atividades. Além do que, o docente pode decidir se reproduz todos os vídeos, se segue toda a sugestão das atividades. Ou seja, a proposta de duração de cada aula do produto é um dado sugestivo, baseado nas expectativas dos autores. Conforme sinaliza a Professora Camila: “Achei apenas que o material é extenso e o tempo de duração proposto é curto.”. Como sugestão, a Professora Gleice propõe: “A única coisa a acrescentar é a ampliação do tempo para o desenvolvimento da mesma.”

Por conseguinte, a partir do retorno dos professores, ajustamos o tempo das atividades propostas, levando em consideração às múltiplas realidades expressas no contexto escolar e a autonomia do docente na escolha das atividades e textos que irá abordar no decorrer de sua aula.

5.3.6 Outros comentários

A proposta do produto educacional não é fornecer conceitos prontos e fixos aos alunos, e sim construir ao longo das reflexões propostas bem como os autores abordados possibilidades de os alunos construírem seus próprios conceitos de literatura. Os recursos midiáticos pretendem colaborar para tais construções. A proposta foi bem recebida pelo Professor Lucas:

A aula é uma proposta adequada para uma reflexão a respeito de um ponto de partida não convencional da literatura. Abordando um conteúdo fundamental como a definição do que seja a arte literária e a não-literatura, colocando no centro da discussão formas de manifestação artístico-literária não costumeiras, atravessadas por realidades não “convencionais” ao trânsito da literatura como tradicionalmente é reconhecida.

Todavia, a Professora Rita possui outra perspectiva:

Considero que o conteúdo a ser trabalhado é muito importante para o processo de aprendizagens dos alunos e incentiva o gosto pela leitura, imaginação e o raciocínio. Entretanto, acredito que estas atividades seriam mais adequadas para uma aula de revisão, após uma aula inicial de explicação sobre o que são textos literários e quais não são, trabalhar com os exemplos e características desses textos.

Tendo em vista a proposta inicial do produto de construção dos conceitos junto aos alunos, mantivemos o objetivo de não fornecer esses conceitos prontos, mas, ao final de aula, sortir conteúdo para os professores, para que pudessem levar aos seus alunos, caso julguem mais pertinente à sua prática.

Assim, também inserimos conteúdos, links e sugestão de sites e vídeos extras, ao longo das aulas propostas, para que o professor possa somar às atividades propostas, caso deseje. A Professora Taís que nos alertou para tal fato:

Entretanto, acredito que o material seja bom demais para se limitar apenas às questões classificatórias. Seria muito interessante aproveitar as mídias selecionadas para apresentar mais o contexto histórico, cultural e social que está inserido, e na minha opinião é uma das partes mais legais da literatura. Isso estimula a curiosidade do estudante.

Dessa forma, exploramos mais o contexto dos vídeos sugeridos, bem como os autores explorados nas atividades, a partir da exposição de sua biografia e do contexto no qual estava inserido. O diálogo é um dos pilares do produto educacional. O debate com os alunos, utilizando suas experiências literárias e suas visões de mundo tornam-se centrais para a proposição das atividades. A Professora Simone acredita que esse diálogo seja interessante para a proposta: “A proposta de começar a aula considerando os saberes dos estudantes é relevante, acredito que torna o diálogo bem interessante.”

Na aula 3 foram propostos textos para leitura dos alunos, sem dizer a fonte, visto que era o objetivo da atividade. Entretanto, antes da oficina, os textos selecionados eram outros e especificamente todos eram literários. A partir da fala da Professora Renata, percebemos que havia a necessidade de haver um exemplo de texto não-literário para ser possível a comparação entre os textos a fim de possibilitar o esclarecimento das características próprias de um texto-literário:

Também penso que ao promover a tentativa de significar e conceituar o texto literário, deveria ter como contrapartida uma amostragem de textos não literários. Assim, os estudantes conseguiriam alcançar com mais clareza a relação entre ser ou não literário, as características de um e de outro tipo de texto.

Diante de todas as contribuições dos professores participantes da oficina, realizamos as alterações que foram sugeridas, incorporando ideias e dicas para agregar ao produto

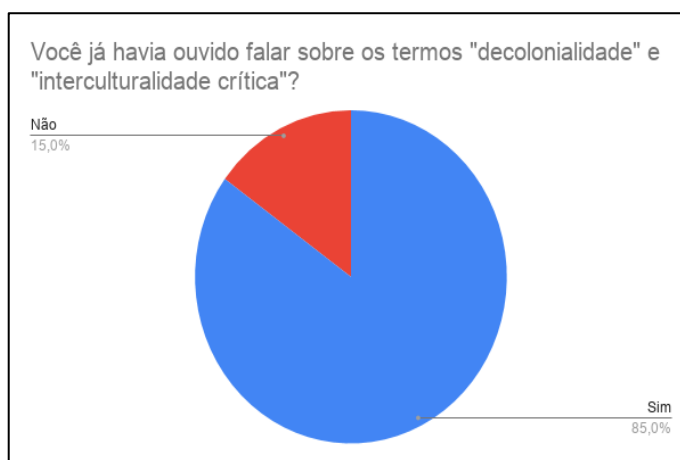
educacional. Sendo assim, a realização da oficina foi parte fundamental da construção do produto educacional e, por conseguinte, desta presente pesquisa.

5.4 Aplicabilidade do produto

Ao final da realização da oficina, realizamos uma avaliação geral, através do Google Forms. A parte introdutória do formulário refere-se à pesquisa sobre a prática docente do professor, buscando perceber se a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial são presentes nas suas aulas. O formulário foi dividido em duas seções: a seção 1 com a finalidade de perceber o conhecimento prévio dos docentes acerca dos conceitos que foram trabalhados ao longo da oficina. A seção 2 com perguntas voltadas diretamente para a aplicabilidade do produto, buscando perceber se o produto atingiu com o objetivo inicial proposto por ele.

A Pergunta 1 da seção 1 questiona se o docente já havia ouvido falar sobre os termos interculturalidade e pedagogia decolonial, como forma de perceber se havia conhecimento prévio anterior à participação na oficina. Como resultado, obtivemos:

Gráfico 1: Prévio conhecimento dos termos



Podemos observar que uma porcentagem maior e significativa já conhecia as discussões interculturais, fato este que demonstra como os conceitos de tal perspectiva vem ganhando espaço nas academias e nos contextos escolares. Na Pergunta 2 ainda da seção 1, após o estudo da perspectiva intercultural e a pedagogia decolonial, questionamos se os docentes já realizaram atividades decoloniais em sua prática docente:

Gráfico 2: Realização de atividades decoloniais

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

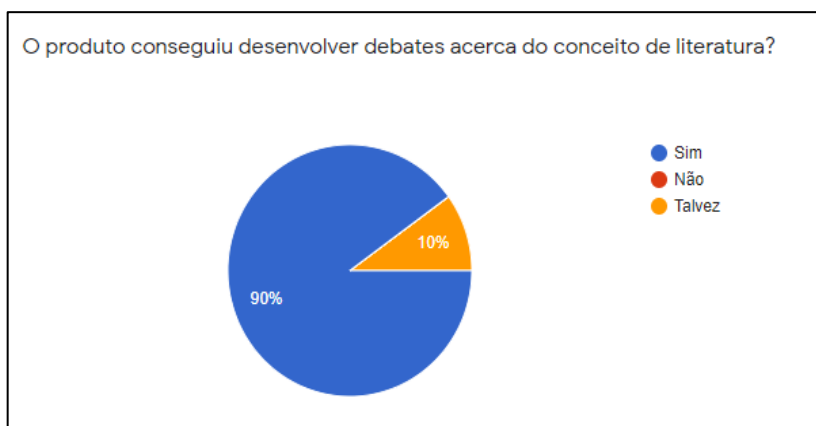
Se compararmos os dados da pergunta 1 com os da 2, podemos interpretar que apesar da maioria dos participantes terem ouvido falar sobre os referidos termos, o percentual de professores que realizaram atividades decoloniais em suas aulas ainda é pouco expressiva. Uma possibilidade para esse dado é de que possa haver certa dificuldade em realizar uma conversa entre a perspectiva intercultural e decolonial e os conteúdos dos componentes curriculares. Logo, o produto educacional criado nesta pesquisa, objetiva diminuir essa possível dificuldade dos docentes, entrelaçando os conceitos de literatura a textos literários de origem africana e indígena, como forma de manifestar uma pedagogia decolonial.

Na Pergunta 3 da mesma seção, questionamos se os professores costumam inserir no seu planejamento atividades relacionadas às culturas africana e indígena. Aqui ao invés de indagar sobre um conceito, tentamos ser mais diretos no diálogo com os participantes. Ainda assim, é importante ressaltar que apenas metade deles tem o hábito de inserir as referidas culturas em seu planejamento. Ainda conforme a ideia defendida, isso pode decorrer do fato de os docentes terem dificuldades com o diálogo entre as contribuições africanas e indígenas e os conteúdos dispostos no currículo ou planejamento exigido pelas instituições.

Gráfico 3: Atividades decoloniais no planejamento

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Em uma segunda etapa da avaliação, pretendemos verificar se as atividades propostas pelo produto educacional contribuiriam para a prática do professor. Assim, realizamos quatro perguntas com o objetivo de identificar a aplicabilidade do produto, constituindo a seção 2. A Pergunta 1 desta seção, questionamos sobre os debates propostos pelas atividades, buscando identificar se as atividades propostas conseguiram fazer o discente refletir sobre os conceitos de literatura:

Gráfico 4: Conceito de literatura através do produto

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

A partir dos resultados, podemos concluir que as atividades propostas atingiram o objetivo para 90% dos docentes, enquanto 10% acreditam que talvez o produto tenha alcançado o seu objetivo. Acreditamos que alguns docentes, conforme as falas obtidas no fórum já analisadas aqui, demonstram uma dificuldade em abordar as atividades sem conceitos fixos e elencados aos alunos. Por outro lado, os docentes em sua totalidade

acreditam que o produto possa contribuir para uma reflexão literária dos alunos:

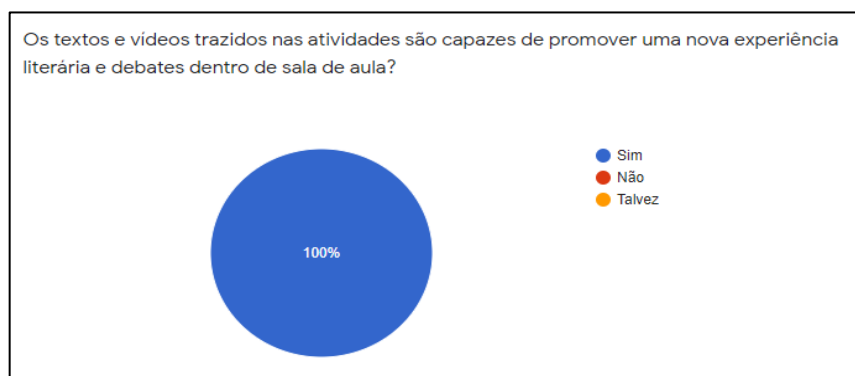
Gráfico 5: Reflexão literária através do produto



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

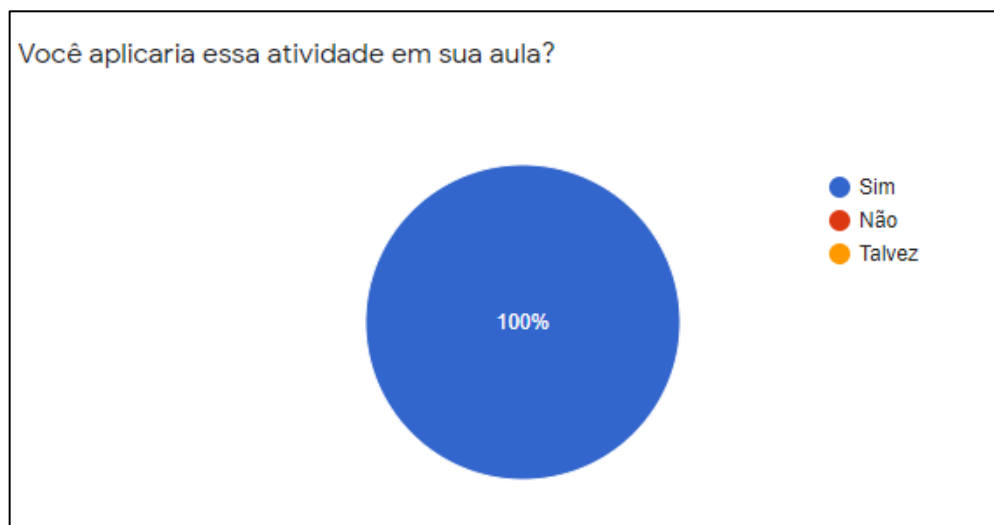
Na pergunta 3 da mesma seção, os docentes afirmam que os textos e vídeos contribuem para que os alunos tenham contato com novas experiências literárias:

Gráfico 6: Textos e vídeos



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Importante ressaltar que as atividades com suas contribuições foram bem aceitas pelos professores participantes da pesquisa. Como expressão dessa aceitação, podemos verificar as respostas fornecidas na Pergunta 4 da seção 2, sendo a última pergunta deste formulário:

Gráfico 7: Aplicabilidade do produto educacional

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora, 2020

Podemos, portanto, chegar à conclusão que os professores receberam de forma positiva o produto educacional e que o utilizariam em sua sala de aula, como forma de promover uma educação intercultural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO ENSINO DE LITERATURA.

A presente pesquisa buscou percorrer os caminhos do ensino de literatura, seja ele ao longo dos documentos oficiais, ou a partir das falas de alunos e professores que participaram da pesquisa, ou, ainda, a partir das discussões teóricas que se realizaram. Inicialmente, fomentando as discussões, iniciamos as demonstrações das experiências dos alunos acerca da literatura, de suas leituras e vivências. Demonstrações essas que nos levaram a perceber que apesar de os alunos considerarem importantes as literaturas africanas e indígenas, ainda há um distanciamento no que se refere à presença e conhecimento a partir das evidências que surgiram. Logo, o conceito de *sentipensante* norteou toda a pesquisa, tendo em vista a impossibilidade de desvincular as diversas dimensões do ser e de que a experiência em sala, as vivências e inquietações resultantes de nossa prática também se manifestaram em cada linha desse estudo.

Assumindo essa perspectiva, esta pesquisa se propõe a duas ações. A primeira, denunciar a hegemonia evidente no currículo de literatura, uma vez que há uma desvalorização de expressões literárias africanas e indígenas ou, nos casos demonstrados, estão limitadas a um capítulo no material didático. A segunda, realizar diálogos interculturais, em que as relações de poder e a colonialidade expressas através da história e do ensino de literatura, sejam desconstruídas se novos caminhos possibilitadores de novos conhecimentos, aconteçam.

Dessa forma, buscamos retratar as fotografias dos estudantes no que se refere à forma pela qual a leitura está presente no cotidiano dos estudantes participantes. Pudemos, através dele, notar que há um contato com a literatura de distintas formas. Em relação ao hábito de leitura, consideramos um conhecimento satisfatório, ainda que possa ser ampliado. Percebemos, ainda, um expressivo saber de nomes pertencentes ao cânone, como Machado de Assis, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade; nomes presentes e recorrentes no contexto escolar, bem como nos materiais didáticos. Demonstrando, portanto, a força expressiva que a escola possui no que se refere à orientação para as leituras, influenciando nas escolhas das obras e seus autores. Por outro lado, observamos um conhecimento restrito em relação à literatura africana, sendo mencionados apenas dois autores. Já a literatura indígena, não há menção de algum autor. Logo, podemos concluir a deficiência de contato com esses

textos literários, demonstrando uma necessidade de direcionamentos e trabalhos com essas literaturas; desejo que o produto educacional “Entre letras e memórias: uma literatura (de)para discussão.” possua.

Retratamos, ainda, as fotografias da literatura africana e indígena, buscando identificar qual o imaginário dos alunos, ou seja, como eles percebem tais literaturas, mesmo se ainda não tiveram um contato próximo. Através das análises, conseguimos identificar que o termo “cultura” é recorrente na associação entre as literaturas africanas e indígenas, sendo possível interpretar uma necessidade de conhecimento maior desses povos, e a literatura sendo um caminho para tal.

Buscando dialogar os principais autores que sustentam este estudo, defendemos como a colonialidade do poder é um caminho para sustentar relações de poder existentes desde o colonialismo, sendo perceptível no cotidiano, e estando presente de forma expressiva nos currículos e no cotidiano escolar. Sendo o currículo, o material didático e as práticas instrumentos de permanência de dominação. Em relação ao ensino de literatura, demonstramos brevemente um pouco da trajetória do componente curricular e sobre os documentos que versam sobre o seu ensino, sendo a BNCC o mais recente. Por conseguinte, analisamos como o multiculturalismo pode se fazer presente ao longo dos currículos e materiais didáticos, demonstrando suas facetas.

Logo, defendemos a pedagogia decolonial como caminho imprescindível para a resistência contra as relações de dominação, especificamente no que se refere ao ensino de literatura. A partir das perspectivas interculturais e decoloniais pretendemos trazer a literatura como forma de luta e superação da colonialidade. Para tal, propomos, a partir das falas e experiências dos estudantes, a construção do produto educacional como forma de auxiliar os docentes no ensino e trabalho com os textos literários africanos e indígenas, colaborando para que essas literaturas tenham lugar de destaque e não sejam retratadas de forma isolada.

A partir da realização da oficina com os docentes que teve como um dos objetivos o contato deles com parte do produto educacional chegamos à conclusão de que as atividades propostas alcançaram a significação pretendida: de realizar um diálogo intercultural. A partir das contribuições e sugestões dos participantes, foi possível a construção do produto na versão atual, realizando alterações, a partir do olhar dos professores.

Sendo assim, a partir das discussões propostas ao longo da presente pesquisa, podemos afirmar que a literatura é influenciada de forma direta pelos resquícios do colonialismo, ou seja, através das várias formas da colonialidade do poder. Através da literatura, percebemos ainda o efeito da influência do multiculturalismo da década de 1990.

Uma das conseqüências obtidas é a abordagem da literatura como mercadoria, servindo para um objetivo específico – de ser eficaz e valorizada se fornece lucro, contribuindo para a indústria cultural.

Sendo assim, ressaltamos a importância de práticas decoloniais que realizem uma ruptura com os padrões hegemônicos de literatura, que contribuem para um possível distanciamento do aluno, uma vez que não retrata sua realidade, seu pertencimento. É necessária uma literatura na resistência, em que os povos silenciados pela opressão, sejam visíveis e tenham voz diante de sua história, de sua luta. A literatura, dessa forma, é um caminho em construção. De acordo com Munduruku,

A gente procura falar para as pessoas o que a gente pensa sobre a gente mesmo, mas as pessoas normalmente ouvem as outras pessoas falando da gente. Num universo de 500 anos da história do Brasil, um universo em que houve um certo massacre de ideias, o povo brasileiro se acostumou a pensar de uma determinada forma que não consegue se descolar desse pensamento. Então, o que normalmente acontece, ao meu ver, é que embora a gente faça o esforço, use a literatura e também a internet, as redes sociais e tudo mais, ainda assim somos relativamente poucos. Essa voz é sufocada pelos meios de comunicação de massa, por uma educação colonizadora que a gente ainda tem. De qualquer maneira, existem alguns buracos nesses discursos de colonização, que a gente consegue atravessar. Eu acho que esses furos tem feito bastante diferença.¹⁴

Nesse sentido, a escola é parte fundamental no processo decolonial. Processo este que não há possibilidade de interrupção. É necessário que a história de um povo seja narrada a partir da sua própria narrativa, da sua própria versão, e a literatura pode ser o caminho para tal. Assim, novas pesquisas são urgentes para essa luta, em que autores africanos e indígenas sejam trazidos e valorizados ao longo de todo o estudo literário, não como parte especial, mas como textos essenciais para a história de nosso povo.

¹⁴<http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/#:~:text=%E2%80%93%20N%C3%B3s%2C%20ind%C3%ADgenas%2C%20n%C3%A3o%20temos,a%20grande%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20dos%20ind%C3%ADgenas>

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; GNERRE, Maria Bernadete Marques Abaurre; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.

ADORNO, Theodor W. **Adorno: sociologia**. Org. Gabriel Cohn.. São Paulo: Ática, 1986. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 54.).

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

ARANHA, Glaucio; BATISTA, Fernanda. Literatura de Massa e Mercado. **Contracampo: revista do programa de pós graduação em comunicação da UFF**, Niterói, p. 121-132, 2016.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, maio-ago. 2013.

BARRIGA, A. D. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. *In*: LOPES, Alice C.; DE ALBA, A. **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 147-175.

BASTOS, N. P. A. ; LIMA, R. M. . A importância da Literatura Africana na crítica à colonialidade do poder. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO[online], 2020, Niterói, Educação como (re)sistência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Anais. Niterói: Editora Realize, 2020. v. 01. p. 01-12.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; Grosfoguel, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+). Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** *Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 06/04/2019.

BRITO, Marlene Oliveira de. **Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada**, 2017. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150782/brito_mo_me_bauru.pdf?sequen ce=3&isAllowed=y> Acesso em 01/05/2021

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, nº 37, p.45-56, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males : Revista do Departamento de Teoria Literária**, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999

CASTRO, Daniel Vitor de. **Resistências e expressividades: contribuições da literatura negra para um giro decolonial do Direito**. 2018. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32230> Acesso em 01/05/2021

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. São Paulo: LAEL-PUC, 2004.

COSSON, Rildo José. **A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?**. Nuances, v. 26, p. 161-173, 2016.

DA SILVA, Antonio de Pádua Dias. **O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas**. EDUEPB, 2016.

DA SILVA, Vanessa Souza. **O ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro no século XXI**. UERJ.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena brasileira. **Alea**, Rio de Janeiro , v. 22, n. 1, p. 59-74. 2020

DE ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Os desafios de educar para o novo contexto de leitura, linguagens e produção da informação. In: **Interculturalidade, linguagens e formação de professores**. Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2016. p. 203-230.

DE LIMA, Rogerio Mendes; DA SILVA, Fernanda dos Santos Vallim. Tarja preta: experiências interculturais em uma escola da periferia. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 16, p. 141-156, 2018

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, p. 174-193, 2021.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo. Companhia Editoria Nacional. 1974.

EAGLETON, Terry. POWER AND THE KNOWLEDGE IN 'THE LIFTED VEIL'. **Literature and History**, v. 9, n. 1, p. 52, 1983.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB** Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014

FORTES, Rafael Adelino; DA SILVA OLIVEIRA, Vanderléia. O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais. **Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, n. 27, 2015.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. Paulo. **A importância do Ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora. 1989.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Esperança: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Perseu: história, memória e política**, n. 17, 2019.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRAÚNA, Graça; WALTER, Roland. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: MazzaEdições, 2013.

HERNANDEZ ZAMORA, Gregorio. De los nuevo sestudios de literacidad a las perspectivas decolonial e sem La investigación sobre literacidad. **Íkala**, Medellín , v. 24, n. 2, p. 363-386, Aug. 2019

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.

JODELET, Denise. Experiência e Representações Sociais. In MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo. LOPES, Paula Cristina . **Literatura e linguagem literária**. Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/bocc-lopes-literatura.pdf>

LOPES, Felipe. A Educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e214079, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. **A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2021.

MORAIS, Maria Perla Araújo; LOPES, Frederico José Andries. O colonial e o pós-colonial na literatura brasileira. **Literatura em Debate**, v. 12, n. 23, p. 26-40, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 52, p. 23-43, June 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2010.

NDLOVU-GATSHENI, S. **Genealogías y linajes de la colonialidad en África desde los encuentros coloniales hasta la colonialidad de los mercados en Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina**, África, Oriente/Rita Laura Segato...[et al.]; coordinación general de Karina Andr Reguillo ea Bidaseca.-. 2016.

NETO, Alaim Souza. **O que são os PCN? O que afirmam sobre a literatura?** *Debates em Educação*, v. 6, n. 12, p. 112, 2014.

NOGUEIRA GALVÃO, W. (2014). As musas sob assédio: indústria cultural e globalização. **IBEROAMERICANA. América Latina - España - Portugal**, 4(14), 95–106.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PAZ, Eliane H. Massa de qualidade. In: I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial, 2004, **Casa de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro.

PEREIRA, Danglei Castro et al. Ensino de literaturas africanas em língua portuguesa em escolas de Campo Grande/MS. **Cadernos do Aplicação**, v. 25, n. 1, p. 319-347, 2012.

PEREIRA, Danglei Castro. (DES) CAMINHOS DA LITERATURA NA SALA DE AULA: O TEXTO STRICTO SENSU. **PROJEÇÃO E DOCÊNCIA**, v. 10, n. 2, p. 15-30, 2019.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, n. 4, p. s3-s13, 31 dez. 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul** / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses – (CES). 2009. Capítulo 2

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 36, e75102, 2020.

RODRIGUES, Marcelino Euzébio; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Imagens da colonialidade e racismo epistêmico no currículo de artes. **Anais do VII Seminário Internacional–As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade**, 2013.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo. Edusp, 2007.

SEGAT, R. L. **La crítica de ladecolonialidaden 8 ensaios y una antropologia por demanda**. PrometeoLibros: Buenos Aires, 2015

SELISTER-GOMES, Mariana; QUATRIN-CASARIN, Eduarda; DUARTE, Giovana. O conhecimento situado e a pesquisa-ação como metodologias feministas e decoloniais: um estudo bibliométrico. **CS**, Cali, n. 29, p. 47-72, Dez. 2019

SILVA, Sofia Robin Ávila da. **“Com a flecha engatilhada”: rap e textualidades indígenas descolonizando as aulas de literatura**, 2017. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5199661, Acesso em 01/05/2021

SILVA, Tiago Cavalcante. **Sobre)viver, rasgar-se e remendar-se a dramatização de textos literários na escola como resignificação de lugares sociais**, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4304446 Acesso em 01/05/2021

SOUZA, Roberto Acizelo. **O império da eloquência**. Rio de Janeiro, 1999.

TAVELA, M. C. W.. Literatura de Massa na Formação do Leitor Literário. Darandina. **Revista eletrônica**, v. 3, p. 1/7-10, 2010.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. **Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional**, 2007.

_____ Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas. V. 5 n.1. 2019. p. 6-39.

WEBER., Max. **Ciência e Política – duas vocações**. São Paulo: Cultrix. 1999

Zilberman, R. (2008). O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, (14), 11-22.

ZOLIN, Lúcia Osana. O que é literatura? Provocações metalinguísticas em narrativas de Luci Collin. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília , n. 45, p. 321-340, junho 2015.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XXI, nº 54, agosto/2001

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO COM ALUNOS DA 1ª SÉRIE

Parte I – Termos de autorização para participação na pesquisa

Seção I – Para maiores de 18 anos

Olá, queridas e queridos estudantes, tudo bem?

Primeiramente, gostaria de agradecer a sua participação nessa pesquisa. Será muito importante para mim!

Esse questionário tem como objetivo identificar qual relação que vocês possuem com a literatura e quais são as experiências que vocês possuem. Para isso, leiam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com a autorização para realização da pesquisa. Lembrando que os nomes de vocês não serão revelados.

Além disso, para os estudantes maiores de 18 anos, basta dar seu consentimento no próprio questionário. Para estudantes menores de 18 anos, precisarei da autorização de seus responsáveis. Na página seguinte, explicarei os procedimentos necessários para que isso seja feito.

Seção II – Para maiores de idade - Termo de consentimento livre e esclarecido -

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “O ensino de literatura numa perspectiva intercultural: novos caminhos e possibilidades”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica da Instituição do Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. Devido à atual Pandemia da Covid-19, este questionário será aplicado de maneira on-line, através do Forms.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é , a partir da utilização de textos literários africanos e indígenas, possibilitar aos alunos do Ensino Médio caminhos para uma formação intercultural literária.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: responder questionários e entrevistas, quando solicitados; realização das atividades propostas no produto educacional. O conteúdo do produto está diretamente ligado ao planejamento e proposta pedagógica da escola. Para fins de registro, serão utilizados registros em fotos, sem exposição do rosto do aluno. Além disso, as entrevistas e aulas poderão serem gravadas em áudio. Uma versão impressa desse documento será disponibilizada.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar exposição e discriminação perante as afirmações enunciadas, além de perda do tempo para responder questionários e entrevistas. Objetivando conter e sanar esses riscos, o participante tem a possibilidade de ter sua privacidade preservada, uma vez que não serão expostos os rostos durante as fotos da pesquisa, além de não terem seus nomes revelados no decorrer da análise de dados da pesquisa. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: consciência e reflexão acerca do ensino da literatura, sendo possibilitado ao estudante conhecer textos literários de origem africana e como eles podem estar presentes no currículo de forma mais recorrente. Além disso, espera-se que ao estudante

seja possibilitado conhecimento a fim de que ele possa perceber as relações de poder e dominação presentes tanto no currículo escolar, como nas relações sociais e históricas.

4. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** o(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Natacha Pereira Alves Bastos pelo telefone (021) 97365-6523 ou pelo e-mail bastos.natacha@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

Você aceita participar na pesquisa:

- () Sim
() Não

Seção III – Para menores de 18 anos

Por você ser menor de idade, precisarei de uma autorização de seu responsável. Sendo assim, deixo aqui o texto esclarecedor da pesquisa e peço, gentilmente, que forneça um e-mail de contato de seu responsável para que eu possa enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, informo que essa pesquisa está autorizada pelo Comitê de Ética do Colégio Pedro II.

Desde já, agradeço pela disponibilidade.

A seguir, deixo o texto esclarecendo a pesquisa e pedindo autorização de seu responsável.

Só clicar em próxima.

Seção IV – Para menores de 18 anos - Esclarecimento sobre a pesquisa

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor participar como voluntário(a) da pesquisa denominada “O ensino da literatura numa perspectiva intercultural: novos caminhos e possibilidades”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica da Instituição Colégio Pedro II, que realiza a pesquisa e diz respeito à construção de uma Dissertação de Mestrado.

1. **OBJETIVO:** O objetivo do estudo é, a partir da utilização de textos literários africanos, possibilitar aos alunos do Ensino Médio caminhos para uma formação literária intercultural.

2. **PROCEDIMENTOS:** a forma de participação do (a) menor consistirá em: responder questionários e entrevistas, quando solicitados e realização das atividades propostas no produto educacional. O conteúdo do produto está diretamente ligado ao planejamento e proposta pedagógica da escola e tem autorização desta para realização. Para fins de registro, serão utilizadas fotos, sem exposição do rosto do aluno. Além disso, as entrevistas e aulas poderão ser gravadas em áudio, apenas para utilização no âmbito da pesquisa. Uma versão impressa desse documento será disponibilizada.

3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo e pode ter relação com a revelação de sentimentos e pensamentos relacionados ao cotidiano do (a) aluno (a) e desconfortos em relação às interpretações de sua participação nas atividades relacionadas ao produto educacional. Objetivando conter e sanar esses riscos, a pesquisadora se compromete a construir estratégias que minimizem as possibilidades de ocorrência das situações de riscos, tais como não expor os rostos durante as fotos da pesquisa, além de não terem seus nomes revelados no decorrer da análise de dados e garantir a privacidade do (a) aluno (a). Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: Conhecimento e aquisição das habilidades e competências relacionadas ao ensino de Literatura no Ensino Médio; ampliação de conhecimento sobre a literatura africana e suas possibilidades para formação do (a) aluno (a); percepção das relações sociais que envolvem a construção e a aplicação dos currículos escolares; percepção da contribuição de diferentes matizes culturais para a compreensão do seu cotidiano.

4. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** o (a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Natacha Pereira Alves Bastos pelo telefone (021) 97365-6523 ou pelo e-mail: bastos.natacha@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

Prezado responsável, através de qual e-mail posso entrar em contato?

Você autoriza a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa?

() Sim

() Não

Seção V – Para menores de 18 anos - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O ensino de literatura numa perspectiva intercultural: novos caminhos e possibilidades”. Queremos saber se, a partir da utilização de textos literários africanos, você conseguirá entender a importância deles para nossa formação cultural na área da literatura.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 15 a 19 anos de idade. Durante a pesquisa, você irá responder a questionários e entrevistas, quando solicitado. Além disso, participará da aplicação do produto educacional, que são atividades propostas pela pesquisadora, ligadas ao conteúdo da disciplina de literatura. Para isso, será usado lápis, caneta, borracha, equipamentos eletrônicos para realização de fotografias e gravação de áudios. O uso de questionários e entrevistas é considerado seguro, mas é possível você se sentir exposto durante as perguntas e em uma ou mais atividades.

Os riscos envolvidos são mínimos e podem ter relação com a revelação de sentimentos e pensamentos relacionados ao seu cotidiano e desconfortos em relação às interpretações de sua participação nas atividades relacionadas ao produto educacional. A pesquisadora principal se compromete a construir estratégias que minimizem as possibilidades de ocorrência das situações de riscos. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora Natacha Pereira Alves Bastos pelo telefone (021) 97365-6523. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para você conhecer textos de origem africana e perceber como a literatura pode conter textos de distintas culturas que são importantes para a nossa formação.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado (a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode conversar sobre o estudo com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

Você aceita participar na pesquisa:

() Sim

() Não

Seção VI – Início da pesquisa: dados pessoais

Aqui iniciaremos nosso questionário. Já agradeço a participação de todos e peço para que respondam à questão e depois cliquem em "Próxima" para responder a próxima questão.

1) Qual seu nome completo?

2) Digite seu e-mail

3) Qual sua idade?

4) Qual a série que você está cursando?

- 1ª série do Ensino Médio
- 2ª série do Ensino Médio
- 3ª série do Ensino Médio
- Outra

5) Sua escola se encontra em qual esfera?

- Federal
- Estadual
- Privada
- Municipal

6) Qual sua cor/raça?

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta

Seção VII – Hábito de leitura

7) Você tem o hábito de ler?

- Sim (Se respondeu sim, o aluno vai para a seção 9)
- Não (Se respondeu não, o aluno vai para a seção 8)

Seção VIII – Hábito de leitura

8) Por qual motivo você considera que não possui o hábito de ler?

- Não gosto
- Prefiro fazer outras atividades
- Não me identifico com livros
- Não tenho acesso a variedades de livros
- Outros _____

Seção IX – Hábito de leitura

9) O que você mais gosta de ler?

- Livros
- Jornais e revistas
- Blogs
- Gibis
- Outros _____

Seção X - Sobre o seu hábito de leitura

10) Dentre os assuntos a seguir, quais aqueles que mais te interessam para leitura? (Pode marcar mais de uma opção)

- Lazer
- Esportes
- Moda e beleza
- Atualidades do Brasil e do mundo

21) Se respondeu SIM na questão anterior e se lembre, qual livro?

22) Você já teve contato com histórias, contos e mitos africanos?

- Sim
 Não
 Não lembro

23) Se respondeu SIM à questão anterior, qual foi esse contato, onde e como ocorreu?

Seção XII - Sobre a África

24) A África é um lugar...

- distante
 distante, mas que faz parte da minha história
 distante que não tem nada a ver comigo
 onde as pessoas são negras
 como tantos outros no mundo
 Outros Especifique: _____

25) Dos temas abaixo, quais você considera que estão presentes em um livro escrito por autor africano?

- uma história como tantas outras
 uma história com animais selvagens
 uma história sobre pessoas negras
 uma história sobre fome e miséria, com pessoas chorando
 uma história com pessoas alegres e sorrindo
 uma história sobre florestas
 Não imagino como pode ser uma história sobre a África

Seção XIII - Sobre literatura indígena

26) Cite três palavras que vem a sua mente quando ouve/lê a palavra Literatura Indígena?

27) Agora, faça uma hierarquia das palavras que você citou, colocando 1 para a mais importante, 2 para importância média e 3 que você pensa ser menos importante.

28) Por que a palavra classificada como número 1 é a mais importante?

29) Você já leu algum LIVRO de um autor indígena?

- Sim
 Não
 Não lembro

30) Se respondeu SIM na questão anterior e se lembre, qual livro?

31) Você já teve contato com histórias, contos e mitos indígenas?

- Sim
- Não
- Não lembro

32) Se respondeu SIM à questão anterior, qual foi esse contato, onde e como ocorreu?

33) Dos temas abaixo, quais você considera que estão presentes em um livro escrito por autor indígena?

- uma história como tantas outras
- uma história com animais selvagens
- uma história sobre pessoas negras
- uma história sobre fome e miséria, com pessoas chorando
- uma história com pessoas alegres e sorrindo
- uma história sobre florestas
- Não imagino como pode ser uma história sobre os indígenas

Link do questionário no Google Forms:

<https://forms.gle/uRPCEW1qBnpTsLdU9>

APÊNDICE B - AVALIAÇÃO DA OFICINA "ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA A PARTIR DAS PERSPECTIVAS INTERCULTURAL E DECOLONIAL"

Primeiramente, gostaríamos de agradecer a você a participação em nossa oficina. O seu retorno é muito importante para a nossa pesquisa. Obrigada por ter chegado até aqui! Esperamos que você tenha gostado da discussão e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas, sugestões, conversas, trocas...

Este formulário é nosso último passo da oficina! Pedimos que preencha para que assim possamos ter um retorno de nossas atividades e da oficina em geral. Mais uma vez, agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição!

Saudações.

Seção I – Considerações Iniciais

- 1) Você já havia ouvido falar sobre os termos "decolonialidade" e "interculturalidade crítica"?
 Sim
 Não

- 2) Você já realizou atividades decoloniais ao longo de suas aulas?
 Sim
 Não
 Um pouco

- 3) Você costuma inserir em seu planejamento de aula atividades relacionadas à cultura africana e indígena?
 Sim
 Não
 Um pouco

Seção II – Considerações sobre o Produto Educacional: "Entre letras e memórias: uma literatura de(para) discussão"

- 4) O produto conseguiu desenvolver debates acerca do conceito de literatura?
 Sim
 Não
 Talvez

- 5) Você acredita que o produto pode contribuir para a reflexão literária dos discentes?
 Sim
 Não
 Talvez

6) Os textos e vídeos trazidos nas atividades são capazes de promover uma nova experiência literária e debates dentro de sala de aula?

Sim

Não

Talvez

7) Você aplicaria essa atividade em sua aula?

Sim

Não

Talvez