



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E  
LITERATURA**

**VALDIVINA TELIA ROSA DE MELIAN**

**O ENSINO DE LETRAMENTO POLÍTICO NAS ASAS DA LITERATURA:  
LEITURAS LITERÁRIAS COMO AGÊNCIA PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA**

**Araguaína (TO)  
2022**

VALDIVINA TELIA ROSA DE MELIAN

**O ENSINO DE LETRAMENTO POLÍTICO NAS ASAS DA LITERATURA:  
LEITURAS LITERÁRIAS COMO AGÊNCIA PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Professor Dr. Márcio Araújo de Melo.

ARAGUAÍNA (TO)

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

M522e Melian, Valdivina Telia Rosa de .

O ensino de letramento político nas asas da literatura: leituras literárias como agência para uma prática crítica . / Valdivina Telia Rosa de Melian. – Araguaína, TO, 2022.

272 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientador: Márcio Araújo de Melo

1. Literatura. 2. Política. 3. Educação. 4. Colonialidade do Poder. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

VALDIVINA TELIA ROSA DE MELIAN

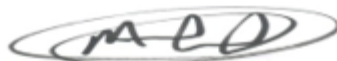
**O ENSINO DE LETRAMENTO POLÍTICO NAS ASAS DA LITERATURA:  
LEITURAS LITERÁRIAS COMO AGÊNCIA PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura.

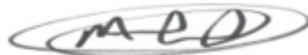
Orientador: Professor Dr. Márcio Araújo de Melo.

Data da Aprovação em: 04/03/2022.

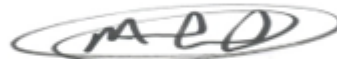
Banca Examinadora:



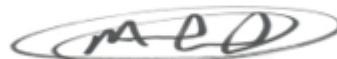
Prof<sup>o</sup> Dr. Márcio Araújo de Melo  
Orientador- UFNT



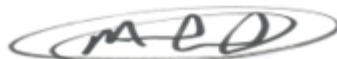
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Gilberto Freire de Santana  
Examinador externo – UEMASUL



Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Nilo Carlos Pereira de Souza  
Examinador externo - UFPA



Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Wallace Rodrigues  
Examinador interno - UFNT



Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Manoel Sanches da Cruz  
Examinador interno - UFNT

Dedico esse trabalho a todos e todas que como eu tem o desejo de ver o Brasil trilhando o caminho da independência no campo do imaginário de modo crítico, construindo uma educação escolarizada na qual o educando aprenda a ser protagonista e criativo para desarticular a Colonialidade do Poder, do ser e do saber.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo por esta oportunidade tão especial.

Sou grata a muitas pessoas e instituições que se fizeram presentes na minha caminhada, e que de algum modo, colaboraram, com a construção desta pesquisa. Sou eternamente grata:

Ao meu esposo Juan Gabriel Melian Herrera por sua compreensão, paciência e amor em todos os momentos.

Ao meu filho Altamiro Alves dos Reis Júnior e sua família pela compreensão com minhas ausências.

Ao meu neto Enzo Gabriel Marinho Reis por ser tão companheiro durante esse tempo de pesquisa.

Ao meu pai Benedito Damasceno Rosa, grande contador de casos, os quais ele jura que são verdadeiros fatos passados e acontecidos. Por sempre apoiar-me e incentivar-me a continuar estudando. Ele também é um grande incentivador da contação de histórias, pois foi assim que nos criou: ouvindo histórias, lendo literatura de cordel e fazendo versos.

A minha mãe Carmelita Dias Rosa em memória. Ela foi uma mulher que não aprendeu a ler nem a escrever, mas defendeu até o fim de seus dias que tivéssemos “leitura”.

A toda minha família por me apoiarem sempre com amor incondicional.

Ao meu Orientador, professor e amigo, doutor Márcio Araújo de Melo, por sua atenção, leituras e orientações. Por sua humildade e compreensão com minhas limitações.

Aos membros da banca examinadora, composta pelos professores doutores: Gilberto Freire de Santana, Nilo Carlos Pereira de Souza e Wallace Rodrigues e José Manoel Sanches da Cruz que participaram da qualificação e da defesa dessa tese, a eles, a minha eterna gratidão pelas leituras e indicações de aperfeiçoamento para a construção desse trabalho.

À CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior— pela confiança e apoio financeiro durante todo o meu doutorado.

À Universidade Federal do Norte do Tocantins, Instituição que considero muito.

Ao Aloisio Orione Martins Bruno – Secretário do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura— por seu profissionalismo e atenção.

A minha amiga Liliane Rodrigues de Almeida Menezes que foi desde o mestrado uma companheira de leitura, como também, pelo amor sem medida, mas que pode ser visto em forma de livros os quais ela presenteou-me, e que foram tão necessários para essa pesquisa.

A minha amiga Dinaura Melo em memória, por todas vezes que me ouviu mesmo sem entender direito sobre a minha tese, ela sempre dava um jeito para ajudar-me...

A minha amiga Andreia Nascimento Carmo, pelo companheirismo nas participações em Congressos e nas publicações de artigos.

A minha amiga Cleoneide Carneiro de Sá, por sua atenção, apoio e confiança em mim.

A minha amiga Maria das Graças Aires de Medeiros Andrade, por seu companheirismo e ajuda na construção do conhecimento desse estudo.

Ao doutor Iván Gabriel Grajales Melián pelas indicações de livros.

A minha amiga Yessy Villavicencio Simón por seu companheirismo.

Aos funcionários da biblioteca da Faculdade Católica Dom Orione, pelo carinho e atenção singular.

Aos funcionários da biblioteca da Universidade Federal do Norte pelo profissionalismo e carinho.

Ao Eduardo Ferreira da Silva por sua amizade e pelo profissionalismo na formatação dessa tese.

Agradeço ao doutor Dernival Venâncio Ramos Júnior por suas orientações durante todo o meu processo de aquisição de conhecimentos desde a época do mestrado até a conclusão desta pesquisa.

Agradeço ao Grupo GEHCULT- Grupo de Estudos de História e Cultura— UNFT- composto pelos professores doutores: Sariza Oliveira Caetano, Plábio Marcos Martins Desidério e Dernival Venâncio Ramos Júnior.

Agradeço todos e todas que postaram livros em PDF nas mídias sociais, pois ajudaram-me muitíssimo.

Aos funcionários da Xerox Aquarela que sempre foram tão carinhosos no atendimento com profissionalismo singular.

Agradeço aos autores e autoras dos livros e trabalhos científicos que foram lidos e referenciados nesta pesquisa. Obrigada! Abraços com literatura a todos e todas!

“meu povo foi destruído, porque lhe faltou o conhecimento”.

Oseias 4:6

“Todas as questões por ora levantadas, no que dizem respeito à (não) presença da literatura na BNCC enquanto campo do saber, devem instigar professores e pesquisadores a buscarem alternativas para promoção da educação literária”.

Nataniel Mendes.

“A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes”.

Antoine Compagnon.

“O capitalismo se impõe a nós todos como natureza ou ordem natural; contra essa ideologia, acreditei que o trabalho intelectual de ensinar literatura devia evidenciar, desmontar e destruir os processos históricos dessa naturalização. Enfim, a ficção antiga e a literatura moderna e o ensino delas sempre foram a oportunidade de afirmar que a verdadeira vida está ausente e partir para a longa viagem, aqui e agora”.

João Adolfo Hansen.



## RESUMO

A Educação brasileira desde a sua implantação no período colonial tem sustentado um ensino-aprendizagem articulado com as orientações dos organismos multilaterais, fazendo assim, a manutenção da Colonialidade do Poder, do ser e do saber fortalecendo o capitalismo neoliberal. Nesse sentido, este estudo tem como cerne ser uma alternativa contra essa Colonialidade por meio do ensino-aprendizagem de letramento político através das leituras literárias. Essa prática possibilitará a formação de consciência crítica, no sentido de descolonizar o pensamento em uma tentativa para desarticular a Colonialidade do Poder, do ser e do saber. A nossa pergunta norteadora é: **pode a literatura ser agência para o ensino de letramento político?** Nessa esteira, esta pesquisa tem como objetivo geral **investigar quais são as contribuições da literatura para o ensino-aprendizagem do letramento político**. Os objetivos específicos são: averiguar se é possível um vínculo entre literatura e política; descrever como a literatura pode representar um elo entre o leitor e a implementação da democracia; demonstrar que algumas obras literárias com seu discurso político representam uma possibilidade para a prática do letramento político; analisar a importância da leitura literária para a compreensão e aprendizagem de outros saberes; demonstrar que tanto a literatura como a política estão presentes na vida de forma intrínseca; analisar a importância do pensamento crítico na desconstrução da hegemonia de poder dos organismos multilaterais. Para tanto, será demonstrado que é possível praticar um ensino-aprendizagem com o letramento político por meio das leituras literárias, para desarticular a Colonialidade do Poder e seus eixos opressores, os quais são: o racismo, o controle da economia, da política, da autoridade, das riquezas naturais, de gênero e sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. O estudo sobre o ensino de letramento político por meio da literatura será na perspectiva da Descolonialidade do Poder e da Transmodernidade. Em relação à Descolonialidade do Poder se refere ao diálogo com as várias teorias tais como: Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder, Descolonialidade ou Decolonialidade e Teoria da Libertação segundo Paulo Freire. A Transmodernidade está relacionada com o pensamento para além da concepção de Modernidade/Pós-Modernidade. Como o estudo é Inter/Transdisciplinar e prisma por uma abordagem democrática que considera a visão dos contrários, foram abraçadas as várias teorias conforme mencionadas anteriormente, no sentido de construir uma lógica outra de pensar o ensino-aprendizagem. Esta pesquisa será bibliográfica com método dialético e abordagem qualitativa. Desse modo o instrumento para esta pesquisa serão os livros, artigos científicos, dissertações ou teses. Assim, temos como ponto central trazer à luz, mediante a pesquisa bibliográfica, um novo modo de pensar o ensino-aprendizagem com uma proposta pedagógica do ensino de letramento político por meio das leituras literárias discutidas em rodas de conversas juntamente com a comunidade escolar e líderes políticos ou comunitários para, assim, obter resultados tanto na formação do leitor literário como na apropriação e no empoderamento dos conhecimentos políticos.

**Palavras-chave:** Literatura. Política. Educação. Colonialidade do Poder. Descolonialidade. Formação de leitores literários. Letramento político. Letramento Literário.

## ABSTRACT

Since its implementation in the colonial period, Brazilian Education has supported teaching-learning articulated with guidelines from multilateral organisms, thus maintaining the Coloniality of Power, of being and of knowledge, strengthening neoliberal capitalism. In this sense, the core of this study is to be an alternative against this Coloniality through the teaching-learning of political literacy through literary readings. This practice will enable the formation of critical consciousness, in the sense of decolonizing thought in an attempt to disarticulate the Coloniality of Power, of being and of knowledge. Our guiding question is: **can literature be an agency for teaching political literacy?** In this vein, this research has as a general objective **to investigate what are the contributions of literature to the teaching and learning of political literacy.** The specific objectives are: to ascertain whether a link between literature and politics is possible; describe how literature can represent a link between the reader and the implementation of democracy; demonstrate that some literary works with their political discourse represent a possibility to the practice of political literacy; analyze the importance of literary reading for the understanding and learning of other knowledges; demonstrate that both literature and politics are intrinsically present in life; to analyze the importance of critical thinking in the deconstruction of the hegemony of power of multilateral organisms. Therefore, it will be demonstrated that it is possible to practice teaching-learning with political literacy through literary readings, to disarticulate the Coloniality of Power and its oppressive axes, which are: racism, the control of the economy, politics, authority, natural wealth, gender and sexuality, subjectivity and knowledge. The study on the teaching of political literacy through literature will be from the perspective of the Decoloniality of Power and Transmodernity. Regarding the Decoloniality of Power, it refers to the dialogue with various theories such as: Post-Colonialism, Coloniality of Power, Decoloniality and Liberation Theory according to Paulo Freire. Transmodernity is related to thinking beyond the concept of Modernity/Post-Modernity. As the study is Inter/Transdisciplinary and based on a democratic approach that considers the view of opposites, the various theories mentioned above were embraced, in the sense of building a different logic of thinking about teaching and learning. This research will be bibliographical with a dialectical method and a qualitative approach. That way, the instruments for this research will be books, scientific articles, dissertations or theses. Thus, we have as a central point to bring to light, through bibliographic research, a new way of thinking about teaching-learning with a pedagogical proposal of teaching political literacy through literary readings discussed in conversation circles together with the school community and political or communitarian leaders in order to obtain results both in the formation of the literary reader and in the appropriation and empowerment of political knowledge.

**Keywords:** Literature. Politics. Education. Coloniality of Power. Decoloniality. Formation of literary readers. Political literacy. Literary Literacy.

## RESUMEN

La educación brasileña desde su implantación en el período colonial ha sustentado una enseñanza-aprendizaje de forma articulada con las directrices de las organizaciones multilaterales, con lo cual se mantiene la Colonialidad del Poder, del ser y del saber, que fortalece el capitalismo neoliberal. En tal sentido, el punto de partida de la tesis es aportar una alternativa para solventar esta Colonialidad por medio de la enseñanza-aprendizaje de la literacidad política a partir de lecturas literarias. Esta práctica posibilitará la formación de una conciencia crítica, en el sentido de descolonizar el pensamiento con la intención de desarticular la Colonialidad del Poder, del ser y del saber. La pregunta científica es: **¿la literatura puede ser una vía para la enseñanza de la literacidad política?** En esta línea, el objetivo de la investigación es **indagar cuáles son las aportaciones de la literatura para la enseñanza-aprendizaje de la literacidad política**. Los objetivos específicos son: examinar si es posible un vínculo entre la literatura y la política; describir cómo la literatura puede representar un nexo entre el lector y la implementación de la democracia; demostrar que algunas obras literarias con su discurso político representan una posibilidad para la práctica de la literacidad política; analizar la importancia de la lectura literaria para la comprensión y el aprendizaje de otros saberes; demostrar que tanto la literatura como la política están presentes en la vida de manera intrínseca; analizar la importancia del pensamiento crítico en la desconstrucción de la hegemonía del poder de las organizaciones multilaterales. Para ello, se demostrará que es viable practicar una enseñanza-aprendizaje con la literacidad política por medio de lecturas literarias para desarticular la Colonialidad del Poder y sus ejes opresores, que son: el racismo, el control de la economía, la política, la autoridad, la riqueza natural, el género y la sexualidad, la subjetividad y el conocimiento. El estudio sobre la enseñanza de literacidad política a partir de la literatura se realizará desde la perspectiva de la Decolonialidad del Poder y la Transmodernidad. En lo concerniente a la Decolonialidad del Poder, se refiere al diálogo con diversas teorías como: el Poscolonialismo, la Colonialidad del Poder, la Decolonialidad o la Teoría de la Liberación según Paulo Freire. La Transmodernidad está asociada al pensamiento más allá de la concepción de la Modernidad/Postmodernidad. Al tratarse de un estudio inter/transdisciplinario sobre la base de un enfoque democrático que considera distintas visiones, se asumieron las teorías antes mencionadas, con el fin de construir otra lógica para pensar la enseñanza y el aprendizaje. Esta investigación será bibliográfica con método dialéctico y enfoque cualitativo. De este modo, el instrumento para esta investigación serán los libros, artículos científicos, disertaciones o tesis. Así, el punto central es visibilizar, a partir de la investigación bibliográfica, una nueva forma de pensar la enseñanza-aprendizaje con una propuesta pedagógica de enseñanza de la literacidad política por medio de lecturas literarias discutidas en conversaciones con la comunidad escolar y los líderes políticos o comunitarios para obtener resultados tanto en la formación del lector literario como en la apropiación y el empoderamiento de conocimientos políticos.

**Palabras clave:** Literatura. Política. Educación. Colonialidad del Poder. Decolonialidad. Formación de lectores literarios. Literacidad política. Literacidad literaria.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Letramento político de acordo com Cosson (2008).....	217
---	-----

## LISTA DE SIGLAS

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção

AIE – Aparelho Ideológico de Estado.

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BMI – Banco Mundial do Desenvolvimento

CF – Constituição Federal

COVID 19 – A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. 19 é referente ao ano de sua origem.

DEMO – Povo, Democracia.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

ECO 92 – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro no ano de 1992.

ECIM – Escolas Cívico-Militares.

ERCE – Estudo Regional Comparativo e Explicativo

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQI+ – Lésbicas, Gays, Transexuais, Bissexuais, Queer, Intersexuais e + engloba todas as outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCP – Projeto Caminhando e Perguntando.

PNDA – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PECIM – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. ( Programme for International Student Assessment)

SUS – Sistema Único de Saúde.

SB – Síndrome de Burnout

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Síndrome de Hiperatividade.

TPL – Transtorno de personalidade limítrofe.

TRI – Teoria da Resposta ao Item.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PARA COMEÇAR (INTRODUÇÃO)</b> .....	15
<b>1.1</b>	<b>Objetivos</b> .....	16
1.1.1	Objetivo geral.....	16
1.1.2	Objetivos específicos .....	16
<b>1.2</b>	<b>Metodologia</b> .....	16
<b>1.3</b>	<b>Justificativa e relevância científica e social da pesquisa</b> .....	18
<b>1.4</b>	<b>Referencial teórico</b> .....	28
<b>1.5</b>	<b>O contexto sócio-histórico da pesquisa: um pouco de autobiografia explicado pelo diálogo entre as teorias: Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder, Descolonialidade e Teoria da Libertação</b> .....	30
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE LETRAMENTO POLÍTICO POR MEIO DAS LEITURAS LITERÁRIAS COMO ALTERNATIVA CONTRA UMA DAS FACES DA COLONIALIDADE DO PODER, DO SER E DO SABER: O ENSINO ESCOLARIZADO</b> .....	34
<b>2.1</b>	<b>Entendendo sobre Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder, Descolonialidade ou Decolonialidade, Teoria da Libertação Freiriana, e Transmodernidade</b> .....	35
<b>2.2</b>	<b>Pensamento Transmoderno: um giro decolonial como alternativa outra à Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber</b> .....	47
<b>2.3</b>	<b>Reforma Administrativa do Estado e a Nova Gestão Política: seus reflexos nas Reformas Educacionais</b> .....	54
<b>2.4</b>	<b>A Descolonialidade do poder e os mecanismos neoliberais: PISA - instrumento avaliador externo e Agenda 2030 – plano de ação global - e suas relações com a BNCC</b> 60	
2.4.1	PISA – Avaliador externo .....	60
2.4.2	Agenda 2030 - Plano de Ação Global.....	62
2.4.3	BNCC – Base Nacional Comum Curricular .....	64
<b>2.5</b>	<b>O ensino de letramento político por meio da literatura de forma mediada: uma alternativa transmoderna</b> .....	71
<b>2.6</b>	<b>Letramento político e a literatura: uma alternativa decolonial</b> .....	75
<b>3</b>	<b>LITERATURA E POLÍTICA: UMA RELAÇÃO DE APROXIMAÇÃO E POSSIBILIDADES</b> .....	85
<b>3.1</b>	<b>O poder da literatura</b> .....	86
<b>3.2</b>	<b>Interfaces da política</b> .....	101

3.3	Relação de aproximação e possibilidades entre literatura e política.....	120
4	<b>LETRAMENTO POLÍTICO E LETRAMENTO LITERÁRIO: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO CRÍTICO E DEMOCRÁTICO.....</b>	<b>129</b>
4.1	Conceituando Letramentos .....	132
4.2	Letramento Político.....	139
4.3	Letramento Literário .....	142
4.4	Letramento político e letramento literário: um discurso ideológico .....	145
4.5	Letramento político e letramento literário: um processo democrático.....	147
4.6	Letramento Político e Letramento Literário como práticas ideológicas.....	151
4.7	Conceituando Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade .....	156
4.8	Letramento político e letramento literário: o porquê desta interdisciplinaridade.....	158
5	<b>OS MODOS DE LER NA PÓS – MODERNIDADE: UM OLHAR DECOLONIAL.....</b>	<b>162</b>
5.1	Empreendedorismo como dispositivo neoliberal .....	162
5.2	Escola: um local por excelência para o ensino-aprendizagem .....	171
5.3	Escolas Cívico-Militar.....	174
5.4	Escola de Tempo Integral.....	180
5.5	Leitura Literária e Escrita: conhecimento crítico e empoderamento.....	183
5.6	Livro: objeto amado e odiado, defendido e queimado.....	188
5.7	Leitor literário: uma posição de autonomia .....	191
5.8	A leitura e os novos modos de ler.....	197
6	<b>PROJETO CAMINHANDO E PERGUNTANDO.....</b>	<b>203</b>
6.1	Desobediência epistemológica: desarticulando a colonialidade do poder.....	203
6.2	A leitura literária e seus desdobramentos epistêmicos e políticos .....	207
6.3	A literatura como agência para o letramento político pode (re) significar a formação do educando .....	214
6.4	Sugestão de leitura para o Projeto Caminhando e Perguntando .....	226
6.5	Planejamento do Projeto Caminhando e Perguntando .....	228
7	<b>PARA TERMINAR DE COMEÇAR (CONCLUSÃO).....</b>	<b>240</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>242</b>



## 1 PARA COMEÇAR (INTRODUÇÃO)

Devo enfatizar também que este é um livro esperançoso, um livro otimista, mas não ingenuamente construído de otimismo falso e de esperança vã. As pessoas, porém, inclusive de esquerda, para quem o futuro perdeu sua problematicidade — o futuro é um dado, dado — dirão que ele é mais um devaneio de sonhador inveterado. Não tenho raiva de quem assim pensa. Lamento apenas sua posição: a de quem perdeu seu endereço na História.

Paulo Freire.

O presente estudo sobre o ensino de letramento político por meio da literatura será na perspectiva da Descolonialidade do Poder e da Transmodernidade, pois dialoga com várias teorias tais como: Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder, Descolonialidade ou Decolonialidade e a Teoria da Libertação, esta, na perspectiva de Paulo Freire. Tem como objetivo trazer à luz, mediante a pesquisa bibliográfica, um novo modo de pensar o ensino-aprendizagem com uma prática pedagógica do ensino de letramento político por meio das leituras literárias discutidas em rodas de conversas juntamente com a comunidade escolar e líderes políticos ou comunitários e obter resultados tanto na formação do leitor literário como a apropriação e empoderamento dos conhecimentos políticos. Essa prática possibilitará a formação de consciência crítica, no sentido de descolonizar o pensamento objetivando desarticular a Colonialidade do Poder, do ser e do saber. O estudo tem como pressuposto ser uma alternativa contra Colonialidade do Poder que ainda perdura de forma resistente, tanto externa como internamente nas histórias locais. É relevante mencionarmos que uma das bases de sustentação para a Colonialidade do Poder é a Educação Formal que tem sido usada para fortalecer os ideais neoliberais. Como o estudo é Inter/Transdisciplinar e prisma por uma abordagem democrática que considera a visão dos contrários, foi abraçada tanto as teorias Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder, como a teoria Descolonialidade ou Decolonial e a teoria da Libertação, no sentido de construir uma lógica outra de pensar o ensino. Para isso foi considerado o pensamento de vários teóricos independentemente de sua corrente teórica. Assim, esse estudo pode ser concebido apenas na perspectiva Decolonial, cuja visão foi construída sob o conceito de Transmodernidade de Enrique Dussel (1994,2001), que será explicada mais adiante.

A pesquisa buscou entender em que medida a literatura com seus desdobramentos, formas e sentidos pode ser um instrumento de ensino-aprendizagem para o ensino de letramento político em sala de aula. Como a prática pedagógica de forma mediada de literatura e política podem formar educandos com conhecimento crítico. Se a formação de leitor literário de forma

interdisciplinar com letramento político pode formar uma lógica outra de pensar política e fortalecer a democracia. Essas reflexões deram origem a pergunta norteadora desse estudo: **Pode a literatura ser agência para o ensino de letramento político?** A resposta para esta pergunta será apresentada no decorrer do estudo sob a luz das teorias analisadas. Os objetivos que serviram de bússola para nós na trilha da pesquisa estão relacionados a seguir.

## 1.1 Objetivos

### 1.1.1 Objetivo geral

Investigar quais são as contribuições da literatura para o ensino-aprendizagem do letramento político.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- ✓ Averiguar se é possível um vínculo entre literatura e política;
- ✓ Descrever como a literatura pode representar um elo entre o leitor e a implementação da democracia;
- ✓ Demonstrar que algumas obras literárias com seu discurso político representam uma possibilidade para a prática do letramento político;
- ✓ Analisar a importância da leitura literária para a compreensão e aprendizagem de outros saberes;
- ✓ Demonstrar que tanto a literatura como a política estão presentes na vida de forma intrínseca;
- ✓ Analisar a importância do pensamento crítico na desconstrução da hegemonia de poder dos organismos multilaterais.

## 1.2 Metodologia

Esta pesquisa será bibliográfica com método dialético e abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica é de acordo com Severino (2007, p. 122) “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. Desse modo os instrumentos para esta pesquisa serão os livros, artigos científicos, dissertações ou teses. Entendemos pesquisa como um instrumento para a

base do saber e forma parte da construção do conhecimento que nunca é apolítico, conforme Severino (2007, p. 116) “o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder”. Desse modo, essa pesquisa é de viés político, pois consoante Severino (2007), o saber não pode ser praticado de modo isolado nem acrítico. Em relação à escolha da modalidade de pesquisa qualitativa se deu porque segundo Pimenta e Ghedin (2011, p. 75), essa pesquisa é de “caráter amplo e nela tem contido uma variedade de métodos”.

Nessa esteira, a pesquisa será construída, buscando compreender a relação da arte literária com a ciência política na construção do conhecimento crítico por meio do ensino de letramento político através das leituras literárias. A decisão por trabalharmos com o método dialético é porque este oferece uma interpretação da realidade de modo dinâmico, conforme apresenta Gil (2008, p. 14) “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc”. Assim, a construção do saber é permeada pela realidade social e política, as leituras teóricas, e também com a participação de vários envolvidos que poderão ser: professores, educandos, ou pessoas de outros segmentos em diversas atividades. Como parte do construto da metodologia, enfocaremos as noções de letramento social, letramento literário e letramento político, uma vez que letramento é uma prática resultante da experiência, da vivência do indivíduo. Sobre a técnica para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objetivo descobrir se a literatura com seus desdobramentos representa ou não uma possibilidade de ensino-aprendizagem para o letramento político, será através das leituras de teorias que tratam sobre o tema letramento político bem como sobre a literatura, seus conceitos, suas funções. Nesse sentido, compreendemos que o estudo da literatura e seu ensino, de forma dialética, conectará o aluno a outras dimensões do saber, posto que a literatura é de natureza transdisciplinar e não fixa o saber, antes o movimenta.

Acreditamos que as leituras literárias ajudarão na compreensão da política, pois leva o leitor a refletir e buscar forma para superar as lacunas existentes no texto. Desta maneira, o aluno vai aprendendo que ele precisa e pode contribuir para a implantação de políticas públicas que resolverão os problemas existentes em sua realidade. Como bem apresenta Cosson (2010, p. 57) “todo letramento político deve ser guiado por valores ou atitudes que sustentam e favorecem a vida democrática, tais como tolerância, diversidade nas relações sociais, interdependência, igualdade, equidade e liberdade”. Temos que a literatura representa essa possibilidade para o letramento político porque ela dá conta de outros contextos, de outras

realidades. Assim como a formação do leitor necessita ser permeada de leituras literárias a formação crítica do cidadão precisa ser ensinada, escolarizada por meio do letramento político. Com essa metodologia esperamos alcançar um resultado científico e proveitoso para o ensino e aprendizado do letramento político por meio da literatura e seus desdobramentos.

### **1.3 Justificativa e relevância científica e social da pesquisa**

A presente pesquisa justificou-se pelos fatores: Primeiro, a crescente necessidade de conhecimento crítico para os enfrentamentos da Colonialidade do Poder que estão presentes na sociedade, por exemplo: a ligação que os empresários e os organismos multilaterais mantêm com as reformas educacionais na criação de documentos que dão origem às políticas para a conformação social; Segundo, empreendedorismo como ideologia que conduz o educando para ser um indivíduo responsável com o cuidado de si movido pela natureza de “empresa” na qual a concorrência e a produção são as bases; Terceiro, as privatizações das Instituições Públicas, sobretudo as Escolas; as escolhas de gestores políticos.

Importa mencionarmos também que a escolha de gestores políticos em quase todo o território nacional está polarizada e ainda permanece o voto de cabresto. O voto de cabresto mantém os princípios da Colonialidade do Poder, uma vez que “seduz” os cidadãos e cidadãs para que escolham seus representantes políticos de forma personalizada, em outras palavras, o voto está vinculado ao contexto pessoal, profissional e não ao contexto do bem coletivo. Nesse sentido, acreditamos que se o ensino de letramento político for inserido no contexto escolar é possível mudar essa forma de fazer e exercer a política no Brasil. Acolhemos o pensamento de que se houver uma escolarização do letramento político o contexto social poderá ser modificado. Segundo Piketty (2014, p. 29) “no longo prazo, a força que de fato impulsiona o aumento da igualdade é a difusão do conhecimento e a disseminação da educação de qualidade”. Desse modo, podemos entender que a manutenção da desigualdade social é estruturada pela falta de difusão do conhecimento, haja vista que a educação no Brasil é de natureza excludente.

De acordo com Cotrim (1991) a história da educação brasileira já nasceu excludente, pois de início foi reservada aos descendentes masculinos dos colonizadores. Corroborando com a tese de que a escola nasceu excludente Aranha (1989) afirma que as mulheres tiveram acesso à escola a partir do final do século XIX, e apenas as moças da elite tinham condições de estudar. Essa autora demonstra também que a educação além de excludente era sexista:

É interessante observar que mesmo as escolas normais— que mais tarde terão uma clientela predominantemente feminina—, logo que surgem, são destinadas apenas aos rapazes: a primeira escola normal de São Paulo foi fundada em 1846 e só em 1876 foi criada sua seção feminina (ARANHA, 1989, p. 194).

Desse modo, é preciso buscar formas para que a educação seja cada dia mais presente na vida de todos e todas, especialmente os educandos do ensino básico, posto que estes representam o presente e o futuro de uma sociedade. A Educação seja ela pública ou privada não pode ser nem excludente nem sexista, pois todo ser humano precisa ter acesso ao conhecimento. É oportuno registrarmos que a taxa de analfabetismo no Brasil ainda é grande segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019: “A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos)”<sup>1</sup>. Podemos inferir que o índice de analfabetismo está relacionado à herança cultural, ao processo da desigualdade socioeconômica, pois muitas pessoas não conseguem estudar porque precisam trabalhar para sobreviverem, como também ao controle do Estado enquanto instituição reguladora dos modos de produção que tem na escola sua base de sustentação. Esse modo de ser Estado educador, permite que haja intervenções na educação, como por exemplo, a implantação da escola Cívico-Militar, que segundo seus mentores, representa a solução para a “crise” da educação escolarizada, pois terá um ensino-aprendizagem com qualidade e com meritocracia; a implantação de um ensino padronizado voltado para o desenvolvimento econômico que favorece os organismos multilaterais. São intervenções que não permitem o diálogo reflexivo sobre a quem essas mudanças atendem: se é para nós ou para eles. Desse modo, nós estamos sempre obedecendo a eles, sem o privilégio da contradição ou mesmo da negação.

A Educação como suporte para o desenvolvimento de capital financeiro é um processo estrutural construído desde o Brasil Império. Assim, conforme Romanelli (1986) a Educação é residual, pois é semelhante ao modo que era praticada no Império, de forma despolitizada e voltada para atender aos interesses administrativos e de mercado, como também seguiu sendo de igual modo atravessando o período republicando e permanecendo na atualidade. No período do Brasil Império até a chegada da coroa, os brasileiros não viam necessidades de estudarem uma vez que não havia uma demanda para o mercado, o sistema dominante era o agrário. Somente a partir das necessidades administrativas e políticas surgidas com os trabalhos na coroa é que houve incentivo para a formação escolarizada, de acordo com Romanelli (1986):

---

<sup>1</sup>IBGE EDUCAÇÃO. **Conheça o Brasil - população:** educação. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

A importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. A escola, representada sobretudo pelas novas Faculdades de Direito, criadas a década de 1820 — uma em São Paulo e outra em Recife, ambas em 1827— passou a desempenhar o papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções. Apesar da existência de cursos de Medicina, Engenharia e Artes, que as antecederam, as Faculdades de Direitos lograram uma supremacia na formação dos quadros superiores do Império (ROMANELLI, 1986, p. 39).

Dessa forma, é possível observarmos que os demais cursos que não estavam ligados à gestão da coroa, eram vistos de modo menos importantes, pois a formação escolarizada foi e ainda está sendo tratada de modo apenas utilitário, voltada para atender aos interesses imediatos do mercado. Consoante Romanelli (1986) e Neves (2005) a formação escolarizada pública é de acordo com os interesses do Estado, o Estado educador, para atender aos anseios do sistema capitalista. É ele que determina o ensino-aprendizagem segundo aos interesses políticos e econômicos. Desse modo, a educação é para ser com fim específico, voltada para a execução de atividades produtivas com vistas ao desenvolvimento econômico, é uma educação despolitizada, acrítica. Segundo Romanelli (1986, p. 59), “o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta”. Desse jeito, a educação escolarizada fica com a responsabilidade para formar tanto o produtor quanto o consumidor, pois o educando recebe uma formação formatada, despolitizada e acrítica. Romanelli (1986) argumenta também que quando o Estado recebe ajuda financeira internacional para a educação, esta fica sob influência do capital estrangeiro,

[...] é sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda de status das humanidades e ciências sociais, de modo geral, nas formas do ensino desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação (ROMANELLI, 1986, p. 203).

Esse processo de supervalorização das áreas tecnológicas foi fortalecido no período da ditadura militar que visava o desenvolvimento econômico, conforme menciona Bessa (2008, p.22) “tal projeto era baseado na aliança entre os ideais da Escola Superior de Guerra, da tecnoburocracia militar, da burguesia e das empresas multinacionais, no sentido de favorecer o processo de acumulação e centralização do capital”. Assim, a educação brasileira tem sido influenciada pelos organismos multilaterais, devido ao Brasil ser um país de economia dependente. Haja vista a implantação da BNCC legalizada pela Lei 13.415/2017, que modificou o Ensino Básico, sobretudo o Ensino Médio. Por exemplo, tornou obrigatório o ensino de língua

inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental; a construção do projeto de vida; a inserção no ensino-aprendizagem do empreendedorismo como uma ideologia de modo subjetivo; flexibilização ao educando na escolha dos itinerários formativos de acordo com o seu projeto de vida conferindo protagonismo ao educando como responsável por sua inserção no mundo do trabalho; o ensino de empreendedorismo como cuidado de si, retirando assim a responsabilidade do Estado em manter o Estado do Bem-Estar Social. O projeto de vida, o empreendedorismo e o ensino de língua inglesa, segundo a reforma do Ensino Básico, é a base para a superação das dificuldades financeiras, é a base para a inserção no mundo do trabalho e ascensão social. Nesse contexto, o Ensino Básico ficou sendo uma formação para a conformação social engendrada na educação empreendedora.

É pertinente mencionarmos que o empreendedorismo como ideologia é a “alma” do sistema capitalista neoliberal, é com a sua implantação na sociedade, nos meios de comunicações e na escola que o capital vai sistematizando as formas de permanecer governando por meio do discurso da meritocracia de modo subjetivo trabalhado no indivíduo, conforme Drewinski (2009) argumenta:

Tal discurso se caracteriza como ideológico porque seu enfoque é a adaptação do indivíduo às “mudanças sociais”, que não são questionadas. É ideológico também ao exaltar a meritocracia, responsabilizando o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso quanto à sua inserção no mundo dos negócios ou da produção (DREWINSKI, 2009, p. 106).

A adaptação do indivíduo quanto às mudanças sociais é fundamental para que problemas estruturais relacionados ao desemprego sejam obscurecidos, sejam aceitos sem questionamentos. Assim, quem não se adaptar será deixado para trás, será excluído, mas a responsabilidade é do indivíduo, pois a oportunidade foi dada, houve a liberdade de escolha, foi respeitado o protagonismo do educando. Dessa forma, o Estado não terá responsabilidades, apenas o indivíduo é responsável pela conquista mediante o espírito de empresa, da concorrência e da produtividade. A crença no pensamento de uma flexibilização para o itinerário formativo como forma de valorização do protagonismo do educando, apresentado no Novo Ensino Médio, pode representar também uma forma de cercear esse protagonismo, uma vez que a escolha está vinculada ao currículo ofertado pela escola. Nesse sentido, não será a escolha do educando, mas uma escolha baseada no que o currículo escolar está ofertando, ou seja, o ensino será conforme as possibilidades apresentadas pelo Estado, a tão propagada ideia de protagonismo do educando estará sujeita à oferta do que o Estado quer que ele aprenda, por meio da escola. O ensino e a aprendizagem nessa lógica serão pragmáticos, técnicos, parece

que não será necessário um ensino-aprendizagem enquanto processo reflexivo, pois a escola estará formando um novo tipo de trabalhador, conforme Neves (2005) é a pedagogia da hegemonia que terá lugar para conduzir a Educação. Desse modo, o modelo societário que o sistema capitalista neoliberal quer implantar já está em marcha. Assim, podemos inferir que a educação escolarizada pública não tem como prioridade a formação crítica, mas uma formação para a conformação. Esse modo de conduzir a educação segundo Freire (1995, p. 83) “não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isso repudio a “pedagogia bancária” e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta”. Por isso, a formação crítica precisa se impor no sentido de enfrentamento contra a despolitização do ensino. Faz-se necessário frear o ciclo: individualidade, produtividade e consumismo. Porque quanto maior for o incentivo para a formação de um educando empreendedor produtivo tanto maior será o apelo para o consumismo.

Nesse sentido, a formação escolarizada e o incentivo à leitura fazem parte do controle do Estado como forma de manter o “equilíbrio” no sistema de produção. Por exemplo, na Europa do século XIX a leitura passou por um controle do Estado, tendo em vista que nesse período havia uma proliferação de leitores e leitoras que poderiam causar o desmantelamento da economia (CHARTIER, 1998). No Brasil contemporâneo as leituras dos livros do escritor Paulo Freire, por serem de cunho crítico, são censuradas pelos discursos de alguns políticos que defendem a educação para a implementação de um projeto societário criado pelo sistema capitalista. Desse modo, manter o controle sobre a leitura dos escritos freirianos e seus “seguidores” é fundamental para a manutenção da economia proveniente da força motora. Corroborando com o pensamento sobre a censura da leitura, como forma de controle para a manutenção da economia, Darnton (2016, p. 281) afirma que a censura é um ato político, “ela como a compreendo é essencialmente política: é exercida pelo Estado”. Nesse sentido, é relevante mencionarmos a censura praticada durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) sobre os livros, música, as artes, e a mídia, conforme registrou Arruda e Piletti (1997):

O *Artigo 50* dava ao ministro da Justiça poder para apreender livro, revista, boletim, panfleto, filme, fotografia ou gravação de qualquer espécie. [...] A censura proibiu, entre outros, livros de Lênin, Che Guevara, Mao Tse-tung. *História do Surrealismo* foi proibido só porque um artigo se chamava “Revolução na Poesia”, e a palavra *revolução* estava proibida (ARRUDA; PILETTI, 1997, p. 329, grifo do autor).

Atos de repressão, controle e censura contra a leitura são responsáveis pela ausência de leitores. Assim, a leitura foi desestimulada na Europa como forma de manter a economia equilibrada e no Brasil como forma de manutenção do poder. Desse modo, a leitura foi



destinada apenas para as atividades voltadas para o trabalho, enquanto a atividade contemplativa, reflexiva, proporcionada pelas leituras literárias, foi elevada ao nível de supérflua ou obtida como atividade da elite. Como se sabe, a alfabetização e a leitura tem uma forte ligação com o desenvolvimento econômico e com o poder de voto nas eleições, isso no Brasil. Bem como seu inverso: o analfabetismo e a falta de leitura e escrita possuem forte ligação com a pobreza, com a periferia. Segundo Manguel (1997, p. 138), “até a invenção da imprensa, a alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno punhado de leitores”. Os livros ainda continuam sendo privilégio de poucos, pois prevalece a concepção de que ler literatura não traz desenvolvimento econômico.

De acordo com Manguel (1997, p. 246), “a maioria das mulheres de todo o século XIV – na verdade, de toda a Idade Média – eram educadas até o ponto em que isso fosse útil ao lar dos homens”. Desse modo, como na maioria dos casos quem acompanhava o crescimento escolar do educando eram as mães, estas eram na maioria analfabetas, sobretudo as mulheres camponesas, o ensino da leitura ficou comprometido, prevaleceu a herança da falta de leitura. Somado à censura da leitura, conforme já mencionado anteriormente, inferimos que outro agravante para a falta de leitura entre os brasileiros é o fato de que a educação foi um evento que sustentou a exclusão da mulher, cuja presença na escola só foi amplamente permitida no século XX.

A escola onde se aprende a ler e a escrever, como a concebemos, é um espaço para gerar descobertas, para problematização dos grandes temas que afetam a humanidade, dentre essas temáticas, a igualdade de gêneros, a política, a economia, o social e a preservação do meio ambiente. Dito de outro modo, a escola é o espaço para a educação do sujeito, não para assujeitar, é o local para uma educação sustentável, compreendendo educação sustentável como uma educação que capacita o educando para o convívio com alteridade tanto com os seres humanos como com os demais seres do ecossistema preservando a vida no planeta.

É na escola que o educando tem a liberdade de perguntar, de mencionar seus estranhamentos sem medo de ser reprimido. Nela o educando tem a confiança de que a resposta – mesmo não sendo a única, pois nenhum professor tem essa pretensão – é confiável, falível, podendo, inclusive, ser questionada. Essa possibilidade de agir dentro da escola representa uma iniciativa para o aprofundamento nas leituras, para encontrar outras respostas, até alcançar a certeza ou a incerteza. Como se sabe, o questionamento é mais produtivo do que a resposta. Essa traz condicionamento, aquele produz inquietude, movimento. De acordo com Bauman (2000, p. 14) “nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem”. Na escola é

preciso questionar todos os temas. Por exemplo, um tema simples, mas que ao ser questionado e respondido abarcará um contexto amplo: por que, só em 1977, uma mulher assumiu um lugar na Academia Brasileira de Letras, se a academia foi criada em 1897? Com essa pergunta é possível desenvolver uma explicação para o contexto de inferioridade com que a mulher tem sido tratada até a atualidade. Se a educação escolar deixar de ser crítica, a sociedade estará em estado de inércia, de apatia, vivendo sob o comando de governos totalitários e comprometidos com os interesses dos países capitalistas dominantes. Assim, é possível observarmos que história da Educação brasileira está relacionada com o desenvolvimento do sistema capitalista e com o sistema político oligárquico. Que a Educação tem sido usada como um instrumento para atender as exigências dos dois sistemas. Na atualidade a educação permanece sob os mesmos eixos estruturais, uma vez que continua sendo regida pelas orientações dos organismos multilaterais, por exemplo, quando as mudanças na educação ocorrem mediante estatísticas dos exames de larga escala, principalmente o PISA, e o ERCE, realizados por organismos internacionais como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE, e Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina, (sigla em espanhol LLECE). Esse laboratório foi instituído pela UNESCO para a realização dos exames (BRASIL, 2018, p. 13).

O sistema capitalista, desde sua origem na Modernidade tem como características principais, o aumento da produtividade e do lucro. Essas particularidades fazem a distinção entre proprietário e empregado. O lucro fica para o proprietário e o aumento da produtividade é exigida do trabalhador, que para atender a demanda trabalha cada vez mais, deixando assim de fazer atividades outras, como estudar, por exemplo. É relevante mencionarmos que em relação ao modo de produção em qualquer sistema político, sejam eles quais forem, podem haver dominações e alienações quando a sociedade não tem um pensamento crítico. É pertinente esclarecermos que este estudo menciona muitas vezes o sistema capitalista, porque esse faz parte de nossa realidade, mas sabemos que existem outros modos de produções e sistemas políticos, dentre eles o socialismo, comunismo, monarquia. Entretanto, estes sistemas não serão tratados nesse estudo, mesmo tendo em mente que são presentes no imaginário brasileiro.

Existem também algumas filosofias de vida, como por exemplo, Ubuntu, o Buen Vivir (Bom Viver) e Vivir Bien, (Viver Bem). Estas filosofias apesar de também ter relacionamento com a realidade brasileira, por meio das heranças ancestrais, são pouco conhecidas, pois a educação está cada vez menos reflexiva e mais voltada para os interesses dos organismos multilaterais neocapitalistas. Assim, buscaremos aportes teóricos para conhecermos sobre as

filosofias Ubuntu e o Buen Vivir (Bom Viver) ou Vivir Bien (Viver Bem) de modo sucinto porque um estudo mais aprofundado sobre os temas escapa ao corpus deste estudo.

Nesse contexto, passaremos em seguida a descrever um pouco sobre as filosofias Ubuntu, o Buen Vivir (Bom Viver) ou Vivir Bien (Viver Bem). Ubuntu segundo Mosquera (2018, p. 12) é: “El Ubuntu es nuestro aire (si, el aire, el oxígeno) de reconocimiento de la existencia y re-existencia como pueblo negro, como una expresión viva de la diáspora africana. Soy porque somos, nos define como Pueblo”. A essência do Ubuntu é ser porque somos, não existe uma individualidade sem a coletividade. Em relação ao Buen Vivir (Bom Viver) ou Vivir Bien (Viver Bem) Acosta (2016) define assim:

O Bem Viver – enquanto filosofia de vida – é um projeto libertador e tolerante, sem preconceitos nem dogmas. Um projeto que, ao haver somado inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas (ACOSTA, 2016, p. 29).

As filosofias Ubuntu e Buen Vivir (Bom Viver) ou Vivir Bien (Viver Bem) são embasadas no respeito ao ser humano, ao meio ambiente e ao reino animal. Os povos que vivem sob essas filosofias demonstram que é possível uma vida com menos consumismo, e mais qualidade de vida. A vida nesse contexto vale mais do que as “coisas” criadas pela Colonialidade do Poder, do ser e do saber. As filosofias Ubuntu, Buen Vivir (Bom Viver) ou Vivir Bien (Viver Bem) podem representar uma utopia, ou um pensamento restrito ao ambiente andino ou amazônico, mas de acordo com Acosta (2016), essa é uma filosofia em construção e universal:

Algun leitor apressado poderia pensar tratar-se de um princípio restrito ao ambiente andino e amazônico, mas não: o Bem Viver é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas. Está entre nós, no Brasil, com o teko porã dos guaranis. Também está na ética e na filosofia africana do ubuntu – “eu sou porque nós somos”. Está no ecossocialismo, em sua busca por ressignificar o socialismo centralista e produtivista do século 20. Está no fazer solidário do povo, nos mutirões em vilas, favelas ou comunidades rurais e na minga ou mika andina. Está presente na roda de samba, na roda de capoeira, no jongo, nas cirandas e no candomblé. Está na Carta Encíclica Laudato Si’ do Santo Padre Francisco sobre o Cuidado da Casa Comum (ACOSTA, 2016, p. 14).

Desse modo, o Buen Vivir ou Vivir Bien faz parte da vivência, está presente na solidariedade entre as pessoas. É um modo de vida harmonizado com a existência humana, as religiões, e com a natureza. São filosofias que também deveriam ser ensinadas na escola com a mesma precisão que a língua inglesa, o projeto de vida, e o empreendedorismo. Assim, como

são pensamentos resistentes à hegemonia neoliberal, o educando saberia que a economia pode ser solidária, antes de ser individual. De acordo com o pensamento de Mosquera (2018, p. 27), “el Ubuntu rompe con la representación del mundo como competencia; en contraposición a esta, la solidaridad y la diferencia, en medio de la colectividad, son principios que han mantenido el pueblo en existencia”. O Buen Vivir (Bom Viver) e Vivir Bien, (Viver Bem) representa um rompimento com o sistema de produtividade, de consumismo desenfreado, é conforme Acosta (2016, p. 27) “a defesa da vida contra esquemas antropocêntricos de organização produtiva, causadores da destruição do planeta”. Pode parecer uma proposta utópica, dado que está internalizado na vivência humana uma forma de viver em competição, em rivalidade, sem levar em conta a existência do eu a partir do outro, como também é utópico pensar em controle de produtividade e consumo.

Entendemos que cada sistema político ou sistema de produção tem suas particularidades, suas formas de controles e suas ideologias, cada um a seu modo, e todos podem exercer a Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Por exemplo, a forma de controle do sistema capitalista é por meio da economia, da concentração de lucro, controle do trabalho, controle da educação, internalização da ideologia empreendedora como forma de superação da crise econômica e presença mínima do Estado.

É relevante mencionarmos que a ideologia é o canal que tanto o sistema capitalista como o Estado utilizam para fazer a implantação do controle sobre os indivíduos. Pois a ideologia segundo Mészáros (1996, p.13), está presente na vida: “a pura verdade é que em nossas sociedades tudo está impregnado de ideologia, quer a percebamos, quer não”. Nesse sentido, é importante compreendermos que toda forma de governo faz uso de ideologias para manter seu domínio sobre a sociedade, por exemplo, a ideologia que a liberdade está em viver sob o domínio do Estado máximo por meio do pensamento de estabilidade; ou a liberdade está em ser empreendedor e viver sob a lei do mercado e ter um Estado mínimo. A ideologia é um poder racional, conforme Mészáros (1996, p. 22), “não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, é insuperável nas sociedades de classe”. Corroborando com esse autor, Zizek (1996) afirma que ideologia pode ser entendida assim:

Ideologia pode designar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até ideias falsas que legitimam um poder político dominante. Ela parece surgir exatamente quando tentamos evitá-la e deixa de aparecer onde claramente se esperaria que existisse (ZIZEK, 1996, p. 9).

Nesse sentido, ideologia representa a subjetividade que age no indivíduo, conduzindo-o conforme o interesse deste sob a orientação da hegemonia, seja esta opressora ou libertadora, verdadeira ou falsa, mas que supra sua necessidade, que proporcione sentido enquanto sujeito. Sartre (2004, p. 119) afirma que “as ideologias são liberdade quando se fazem, opressão quando estão feitas”. Nesse sentido, toda ideologia tem dois lados e pode representar Colonialidade de Poder, pode representar impedimentos para a liberdade de pensamento, liberdade de expressão, cercear o direito de ir e vir e mascarar a realidade se os cidadãos e cidadãs não tiverem consciência crítica. Por outro lado, pode representar liberdade de pensamento, liberdade de expressão, pode representar a realidade embasa em verdades, pode ajudar na Descolonialidade do Poder. De acordo com Drewinski (2009, p. 147) “os discursos presentes nas propostas de educação empreendedora são ideológicos e conservadores porque não explicitam as contradições da sociedade capitalista e nem apontam formas de resolução dos problemas atuais”. Ela afirma que a educação empreendedora é ideológica porque somente abre margem para uma crença que o sujeito tem em dias melhores se ele se esforçar, se buscar formas para superar as contradições de sua realidade, sem dar explicações das causas da crise e nem como resolvê-los, deixando a responsabilidade toda no indivíduo.

Desse modo, o indivíduo precisa viver de forma que a sua inserção no mundo do trabalho não esteja ligada à ideologia orientada pelo discurso empreendedor do neocapitalismo, mas que ele possa escolher de forma consciente, a melhor forma de desenvolver seu projeto de vida para alcançar sua provisão. E que essa inserção no mundo do trabalho não seja suporte para a ausência do Estado do Bem-Estar Social, porque o desenvolvimento econômico por meio do empreendedorismo tem relação com a história de vida do indivíduo. A crença no empreendedorismo como solução para a “crise” econômica não pode invalidar a atuação do Estado do Bem-Estar Social. É necessário desconstruir a criminalização da pobreza e buscar formas decoloniais de lidar com a realidade histórica e cultural da herança dos brasileiros e brasileiras oriundas da colonização do poder. Por isso, a democracia é uma conquista diária, pois o ser humano, parafraseando um pensamento freiriano, traz dentro de si o desejo ontológico de ser livre, de estar no/e com o mundo. Nenhum sistema político ou modo de produção pode ser superior à liberdade do ser humano. Acreditamos que a política precisa ser plural para manter a distribuição de renda advinda do modo de produção de forma que a equidade seja uma prática. Por fim, compreendemos a importância desse estudo como dispositivo para a desarticulação dos eixos da Colonialidade do Poder por acreditarmos que o imaginário quando livre pode ser gerador de novas formas de pensar e de viver. Coan (2011, p. 462) argumenta que “mesmo num contexto adverso entende-se que o espaço para a produção da contra-

hegemonia está posto”, assim, acreditamos que mesmo em face da “concorrência” que o ensino de literatura terá com os demais saberes, será necessário a otimização do tempo para a prática com os desdobramentos da literatura de modo resistente.

#### **1.4 Referencial teórico**

O referencial teórico estudado nesta pesquisa foi escolhido de modo criterioso, pois procuramos nos ater às mais diversas formas de pensar, uma vez que este estudo privilegia a liberdade de expressão. Entendemos que existem muitos outros pensadores que poderiam enriquecer este estudo, mas torna-se impossível analisá-los, mesmo porque não postulamos abarcar todo o conhecimento, uma vez que isso é impossível. Nossa atitude é de humildade por reconhecer que esse tema é vasto e empreende muitas pesquisas. Assim, fica o convite para que sejam desenvolvidas novas pesquisas, pois a difusão do conhecimento pode diminuir a desigualdade, conforme já foi pontuado anteriormente.

Em relação às teorias Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder, Descolonialidade ou Decolonialidade e Teoria da Libertação e Transmodernidade, trabalhadas tanto no primeiro capítulo como no segundo capítulo, buscamos apoio no pensamento de Quijano (2007, 1992), Grosfoguel (2006,2007), Garcés (2007) Dussel (1994,1997,2000,2001, 2007), Castro-Gómez (2000,2005,2007), Cèsaire (2006), Bonnici (2000), Fanon (1996, 2008) Freire (1990, 1995, 2020), Mignolo (2003,2004,2007,2010) dentre outros. O terceiro capítulo que versa sobre literatura e política nosso aporte dentre tantos outros são: Agamben (2002), Aristóteles (2005, 2006), Arendt (1989), Bauman (2000), Bobbio (2000) Rancière (1996, 2005), Ette (2018) Eagleton (2006), Cosson (2008), Cornejo Polar (2000), Han (2000), Jouve (2012). No quarto capítulo que trata sobre letramento político e letramento literário nos ancoramos em Aguiar (2007), Britto (2011), Coelho (2000), Cosson (2010,2011, 2014), Compagnon (2009), Moraes (1997), Rancière (2012), Schwart (2006), Soares (2014), Kleiman (1995, 2013), Street (1984, 2014). No quinto capítulo, que trabalha o os modos de ler na pós- modernidade, nosso suporte está baseado nas visões de Ariès (2012), Candido (2017), Certeau (1998), Chartier (1998, 2003, 2013), Colomer (2007), Foucault (2008), Lerner (2002), Machado (2011), Manguel (1997), Mészáros (1996, 2005), Zilberman (2011), Zizek (1996), dentre outros. O sexto capítulo que é sobre o Projeto Caminhando e Perguntando o apoio teórico está baseado em Cosson (2008, 2010,2014,2019), Jesus (1960), Lipovetsky (2011), Mignolo (2010), Freire (1967), Foucault (1988), Piglia (2006), Ribeiro (1995), Rouxel (2013), Sartre (2004), Souza (2011), Zilberman (2008), dentre vários outros nomes.

Em relação à estrutura do texto é relevante mencionarmos que a pesquisa foi constituída por sete capítulos que são trabalhados de forma harmônica entre si. Elucidamos que a referência bibliográfica está descrita de modo que cada capítulo tem sua bibliografia apresentada de forma separada para facilitar as consultas. Desse modo, esperamos que a pesquisa seja uma contribuição no sentido que postulamos que é a descolonização do pensamento, do ser e do saber.

O primeiro capítulo denominado *Para Começar (Introdução)*, é de natureza autobiográfica, e postula demonstrar a relevância da pesquisa. Nele fica explicado que em decorrência da história de vida da pesquisadora foi necessário o diálogo entre as várias teorias que fazem parte desse estudo. No segundo capítulo intitulado *O ensino de letramento político por meio das leituras literárias como alternativa contra uma das faces da Colonialidade do Poder, do ser e do saber: o ensino escolarizado*, foi analisado sob a luz do pensamento Decolonial e Transmoderno, que a Educação serve de suporte para a manutenção da política capitalista neoliberal. Assim, como forma de enfrentamento contra a Colonialidade do Poder apresentamos uma proposta alternativa, que será o ensino de letramento político por meio das leituras literárias. No terceiro capítulo *Literatura e política: uma relação de aproximação e possibilidades*, analisamos as aproximações e distanciamentos entre os dois saberes e suas relações intrínsecas com o ser humano. Foi analisada a importância desses saberes para a construção do senso crítico do educando. O quarto capítulo *Letramento político e letramento literário: possibilidades para um ensino crítico e democrático*, apresentamos a importância da prática pedagógica embasada em letramentos como meio de potencializar o ensino-aprendizagem. Concebemos o ensino-aprendizagem com letramentos como dispositivo para construção da identidade do educando. Será ideológico porque conforme Mészáros (1996) e Žižek (1996) a ideologia está presente na vida, desde as ações contemplativas até mesmo a um conjunto de crenças voltado para ação. No quinto capítulo, *os modos de ler na pós-modernidade: um olhar decolonial*, o estudo abordou o modo que a leitura, principalmente a leitura literária foi alvo de censura por parte do poder dominante. Analisamos o poder simbólico do livro e a sua importância diante do olhar do outro. O sexto capítulo, *Projeto Caminhando e Perguntado*, apresentamos a proposta alternativa de enfrentamento para a desconstrução da Colonialidade do Poder. Essa proposta contém o detalhamento do como fazer a implantação do Projeto. Os capítulos são construídos de modo linear, primeiramente realizamos as problematizações para depois apresentarmos o produto final. O sétimo capítulo denominado *Para terminar de começar (conclusão)*, apresenta os resultados da pesquisa deixando em relevância o convite para novos estudos nessa área. As referências bibliográficas foram

relacionadas por capítulos no sentido de auxiliar a busca, mas estão todas organizadas no final da pesquisa, a separação é apenas pelo nome do capítulo.

Esta pesquisa foi pensada como alternativa para a desarticulação dos eixos da Colonialidade do Poder os quais são: o racismo, o controle da economia, da autoridade, das riquezas naturais, de gênero e sexualidade, da subjetividade e do conhecimento, dito de outro modo, desarticular a Colonialidade do Poder, do ser e do saber, para que seja possível uma nova forma de viver em harmonia entre os seres humanos e a natureza. As teorias constitutivas desta pesquisa são comprometidas com a resiliência e também com a resistência contra toda forma de opressão.

### **1.5 O contexto sócio-histórico da pesquisa: um pouco de autobiografia explicado pelo diálogo entre as teorias: Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder, Descolonialidade e Teoria da Libertação**

Este estudo é mesclado com a história de vida da pesquisadora, por isso, a ênfase em um ensino-aprendizagem de modo que a formação do leitor literário esteja amalgamada com o ensino de letramento político. Nesse sentido, é relevante descrever um pouco da história de vida dessa pesquisadora que postula alcançar o nível de conhecimento firmado na Descolonialidade do pensamento.

Faço parte de uma família constituída por oito filhos, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Tenho três irmãos e uma irmã que nasceram antes de mim. O meu irmão primogênito é portador de deficiência auditiva e dislexia. Ele não aprendeu a ler, mas defende que ler é muito importante. Os dois irmãos e a irmã foram para a escola na cidade, aprenderam a ler e escrever, como eu era menor um ano do que a minha irmã, não frequentei à escola junto com eles. Morávamos em uma fazenda na qual osso pai trabalhava, no município de Goianésia – Goiás.

Nosso pai, homem negro, descendente por parte materna de nativos (indígenas), é órfão de pai desde muito pequeno, morava e trabalhava em fazendas alheias, não foi alfabetizado, aprendeu a ler de modo autodidata, mas não aprendeu a escrever, vivenciou fortes discriminações sociais e raciais. As discriminações enfrentadas por nosso pai chegaram até nós, pois éramos os filhos do “agregado”, do “gato”, descrições da pessoa que trabalhava na terra alheia. O agregado era a pessoa que morava na fazenda, o gato era a pessoa que pegava a fazenda para limpar, seja roçando os pastos ou derrubando a mata para fazer as plantações. Nosso pai trabalhava das duas formas. Ele sonhava comprar sua própria terra. No ano de 1974



ele saiu de Goianésia (GO) atrás de uma promessa de assentamento que o INCRA — Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária — estava desenvolvendo na região da atual Bernardo Sayão —TO. Ele não foi contemplado com a terra. Com as leituras que fiz, percebo que ele sempre foi vítima da Colonialidade do Poder. A leitura para ele em sua maioria, foi a bíblia, mas ele procurava ler outros gêneros quando era possível. Ele lia literatura de cordel, tais como: O Pavão Misterioso, Coco Verde e Melancia, Louca do Jardim, dentre outros. Ele recitava a literatura de cordel para ouvirmos. Minha mãe também não foi alfabetizada, não sabia ler nem escrever. Ambos aprenderam a escrever o próprio nome para poderem votar. Eles não foram alfabetizados, mas sempre incentivaram nossa ida para a escola. Ele está com 92 anos, e tendo o orgulho de ver esse momento tão importante, que é a publicação desse estudo.

Em 1975 mudamos para uma vila de nome Cantão, próximo de Colinas de Goiás — atual Colinas do Tocantins. Importa mencionarmos que esta região do atual Estado do Tocantins era a região esquecida do Estado de Goiás. Antes da criação do Estado do Tocantins, a região norte de Goiás era subdesenvolvida, não havia faculdade. As famílias que podiam, mandavam seus filhos para estudarem em Goiânia. Desse modo, é possível fazermos um paralelo com a época do Brasil Colonial, quando a elite mandava seus filhos para estudarem em Coimbra — Portugal, em vez de construírem escolas e faculdades para todos que quisessem estudar. Nesse sentido, é possível observarmos que mesmo em pleno século XX a manutenção da Colonialidade do Poder sobre a oferta e distribuição de escolas pelas regiões brasileiras ainda estava bem estruturada. Todavia, a Colonialidade do Poder continua estrutura, pois, mantê-la ainda é um pensamento predominante acolhido por alguns gestores públicos, quando estes defendem a privatização de escolas ou faculdades ou de qualquer bem público em detrimento da permanência de ações por meio do Estado de Bem-Estar Social.

Cresci ouvindo que precisava estudar para ter uma vida melhor. Comecei a estudar com sete anos, em uma escola na zona rural. Nessa escola não houve rendimento no aprendizado. Somente com 13 anos de idade é que aprendi a ler, quando morávamos na vila Cantão. Para isso minha mãe fez uma troca com a professora: eu seria a babá da filha dela como pagamento de aula extra para que ela me ensinasse a ler. Aprender a ler foi a maior realização da minha vida! Depois que aprendi a ler tornei-me uma leitora insaciável, obstinada e amante da literatura, seguindo os passos de meu pai. Paralelo ao aprendizado escolarizado, trabalhei na roça com meus pais e irmãos, nas colheitas de arroz, feijão, milho e também de fumo, pois nosso pai era produtor de fumo artesanal. Fui babá e lavadeira de roupas para casas famílias. Casei-me aos 19 anos, antes de concluir o ensino médio, na década de 1980. Dois fatores contribuíram para a realização do casamento: O primeiro, foi o preconceito contra a mulher que

ainda era muito forte no sentido de que o melhor que uma mulher poderia fazer era casar-se ainda jovem; O segundo, foi a falta de opção para a continuidade da formação escolarizada, pois lá em Colinas só havia o Ensino Básico com os cursos de Técnico em Contabilidade e Magistério. Para a continuidade dos estudos a pessoa precisaria estudar na cidade de Goiânia-Goiás. Nesse sentido, o melhor para uma “moça de família” era casar-se. Estive casada apenas por dez anos. Enfrentei o divórcio e o preconceito de ser uma mulher divorciada. Fiquei com uma criança de nove anos, sem dinheiro e sem estudos.... Recomecei a estudar em 1997 concluindo o Ensino Médio. Em 2001 passei no vestibular para o curso de História na Universidade Federal do Tocantins, depois fiz uma Especialização em Administração Hospitalar no Centro Universitário São Camilo, na modalidade Lato sensu. Casei-me novamente em 2004. Em 2013 fiz o processo seletivo para o mestrado em Letras, fui reprovada na última fase do processo, que foi a arguição do projeto.

Posteriormente, o professor Dernival convidou-me para participar do grupo de estudos GEHCULT— que ocorriam aos sábados às 14horas na Universidade Federal do Tocantins— UFT.

Conforme o professor Dernival Venâncio Ramos Júnior (2020),

GEHCULT – Grupo de Estudos de História e Cultura é o grupo de estudos que, desde 2013, reúne-se duas vezes ao mês para ler e debater sobre teorias contemporâneas, especialmente as do Sul. Ele é um projeto de extensão vinculado ao curso de História e ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território da UFT de Araguaína e objetiva construir interlocuções entre a universidade e sujeitos da sociedade local interessados em conhecer a universidade ou a ela retornar para fazer mestrado ou doutorado (RAMOS JÚNIOR, 2020, p. 113).

Nesses encontros aprendi o significado da palavra Descolonialidade do pensamento. Percebi que era de Descolonialidade do pensamento que eu sempre ansiara ter, esta palavra era o encaixe perfeito para a montagem do meu mosaico existencial. Depois desses encontros no grupo de estudos GEHCULT, fiz novamente seleção para o mestrado em Letras e fui aprovada. Conclui o mestrado e fiz uma segunda licenciatura em Letras. Posteriormente, fiz a seleção para o doutorado e dei prosseguimento no curso, sendo aluna bolsista da CAPES— Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Dado a minha história de vida, as dificuldades para estudar por falta de condições de ofertas do ensino em decorrências da ausência de políticas públicas, como também devido à condição financeira, é que ao escolher o tema para a construção da pesquisa desde o mestrado foi sempre a formação do leitor literário. Ser um leitor literário é ser uma pessoa crítica, política, é estar em interação com a vida do outro. É nunca mais ficar na margem, na periferia dos

acontecimentos, pois, todas as leituras ficam mais compreensíveis. Outro fator decisivo para o desenvolvimento dessa pesquisa foi também para defender a liberdade de expressão, a equidade no atendimento pelas políticas públicas; defender a permanência do Estado do Bem-Estar Social tão importante para a continuidade do crescimento social das pessoas que vivenciam as mesmas dificuldades que eu experienciei, ou mesmo de outras ordens. Essa pesquisa para além de ser uma resistência contra o preconceito, contra a Colonialidade do Poder, do ser e do saber, é também um tributo à coragem de nosso pai para enfrentar todas as adversidades que ele passou diante das discriminações e preconceitos raciais. Para suporte desse estudo procurei as teorias: Pós-Colonialismo, Descolonialidade, Teoria da Libertação, porque enfrentei tanto o preconceito de raça e gênero, como o preconceito social. Nesse sentido, esse estudo precisou dialogar com essas teorias porque, de outro modo, ficaria incompleto.

## **2 O ENSINO DE LETRAMENTO POLÍTICO POR MEIO DAS LEITURAS LITERÁRIAS COMO ALTERNATIVA CONTRA UMA DAS FACES DA COLONIALIDADE DO PODER, DO SER E DO SABER: O ENSINO ESCOLARIZADO**

Não conquistei minha liberdade justamente para edificar o mundo do Ti? Ao fim deste trabalho, gostaríamos que as pessoas sintam, como nós, a dimensão aberta da consciência. Minha última prece: ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!

Frantz Fanon.

Neste capítulo abordaremos sobre a importância das teorias surgidas no século XX conhecidas como Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder, Descolonialidade e Teoria da Libertação, esta, segundo Paulo Freire. Contaremos também com o pensamento de Transmodernidade, criado por Enrique Dussel, para a compreensão e execução da proposta alternativa para desconstruir uma das faces da Colonialidade do Poder que é o ensino escolarizado. Desse modo, a descolonização do pensamento é significativa para contrapor à Colonialidade do Poder dos mecanismos unilaterais que controlam a política, a economia e a educação.

As teorias Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder e a Descolonialidade devem ser concebidas como uma série de estudos que têm como proposta uma visão crítica sobre a afirmação eurocêntrica de civilização universal como também contra o “americanismo”. Esses estudos deram origem a outras teorias que representam alternativas para contrapor ao modelo de sistema político e capitalista vigente como também as hegemonias eurocêtricas, estadunidense e a chinesa. Esta última representa uma forte concorrente para aquelas duas. Essas três hegemonias simbolizam um fator colonizador tanto do saber, do ser e do poder para o resto do mundo.

A Colonialidade do Poder se estende também à questão da língua mantendo, assim, a Colonialidade do saber e, por extensão, à Colonialidade do ser. Como o saber se realiza no campo ideológico, a Colonialidade do Poder e do ser se firma quando esse mecanismo de comunicação, que é a língua, é posto em prática. Em relação a ela é importante mencionarmos que nos referimos ao inglês como língua universal, como língua de acesso ao mundo moderno contemporâneo. Essa Colonialidade concretizada por meio da língua está mais voltada para os domínios dos Estados Unidos em relação às demais nações. É importante ressaltarmos que esse domínio não é apenas em relação à língua como elemento preponderante do poder, mas também

no dólar, como moeda internacional, a cultura (o modo americano de ser), a arte (os valores estéticos, que inclui literatura, cinema, música), o padrão de beleza, os valores morais e religiosos, enfim, alguns valores culturais que estão além da língua. Importa mencionarmos que a Reforma Educacional de 1990 foi realizada no bojo da Reforma Administrativa do Estado, conforme o modelo americano, sendo ajustada nos moldes da visão empresarial, transformando assim a educação pública em um dispositivo de controle da política neoliberal para formação de um novo tipo de profissional empreendedor que seja guiado pela natureza de empresa que é a concorrência e a produtividade, como também para ser, de acordo com Neves (2005, p. 99) “sujeitos políticos coletivos, dedicados à defesa de interesses extra-econômicos e à execução das políticas sociais governamentais”

## **2.1 Entendendo sobre Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder, Descolonialidade ou Decolonialidade, Teoria da Libertação Freiriana, e Transmodernidade**

Primeiramente explicaremos que existe diferença entre a teoria Pós-Colonialismo com as teorias da Colonialidade do Poder e da Descolonialidade ou Decolonialidade. A teoria Pós-Colonialismo versa sobre o pensamento pós-colonial político, econômico e social. A teoria da Colonialidade do Poder contrapõe-se ao pensamento da teoria Pós-Colonialismo, pois de acordo com aquela teoria, o colonialismo ainda perdura. A Descolonialidade ou Decolonialidade é uma categoria gerada a partir dos estudos sobre a teoria da Colonialidade do Poder e aborda não só as estruturas políticas e econômicas, mas também representa uma superação dos valores culturais hegemônicos, dentre eles o racismo e todas as formas de dominações herdadas do pensamento colonial.

O caminho percorrido para se chegar à teoria da Colonialidade do Poder criada por Aníbal Quijano foi perpassado pelos estudos pós-coloniais, conforme explicado por Mignolo (2019, p. 22) que “la colonialidad del pensar y el acionar liberador” foi germinado desde a apresentação da “nueva crónica de Guamán Poma, passando pelo tratado político de Gandhi, depois pelos estudos pós-coloniais. Aníbal Quijano posteriormente contrapõe os estudos pós-coloniais, por considerar que eles não contemplavam toda a complexidade da Colonialidade do Poder. Colonialidade do Poder representa a colonização do imaginário, é subjetiva pois contempla a crença na ideia de raça, é uma colonização para além das fronteiras políticas e econômicas. Desse modo, a teoria do pensamento da Descolonialidade surgiu a partir de estudos desenvolvido pelo grupo Modernidad / Colonialidad em 1998 de acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007).

Mignolo (2019) explica que Aníbal Quijano pronunciava a palavra Descolonialidade, com a partícula de negação *des*, e não Decolonialidade, porque Descolonialidade corresponde à gramática da língua espanhola. Nesse sentido, como a proposta deste estudo é transdisciplinar, faremos uso tanto da palavra Descolonialidade como também Decolonialidade e de seu derivativo decolonial, por entender que tem a mesma finalidade que é a superação do pensamento hegemônico euro-americano, conforme explicado por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 9) “la categoría decolonialidad, utilizada en el sentido de *giro decolonial* [...], complementa la categoría descolonización, utilizada por las ciencias sociales de finales del siglo XX”. Quijano se distanciou do grupo da teoria Pós-Colonialismo por considerá-los eurocêntricos e culturalizados conforme explica Segato (2019, p. 53), “los Estudios Postcoloniales, plasmados en el mundo asiático y adoptados más tarde por autores africanos, que escriben y publican mayormente en las dos lenguas hegemónicas, inglés y francés”. Desse modo, a teoria Pós-Colonialismo não correspondia ao pensamento decolonial de Quijano. Mignolo (2007, p. 27) corrobora explicando porque Quijano se distanciou do pensamento Pós-colonial: “El pensamiento decolonial se diferencia de la teoría pós-colonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial”. Todavía, é importante mencionarmos que mesmo havendo divergência na visão de Quijano com os estudos pós-coloniais, é evidente que estes foram e continuam sendo de grande valor na construção de alternativas para o enfrentamento de pensamento hegemônico.

Em relação à pronúncia Descolonialidade do Poder, é relevante destacarmos que Catherine Walsh (2017) optou pela palavra Decolonialidad, explicando:

Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias – incluyendo en este mismo libro- tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del proyecto de modernidad /colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo (WALSH, 2017, p. 24-25).

Esta autora optou por usar a palavra decolonial por entender que não muda o sentido de enfrentamento contra a Colonialidade do Poder. Dessa forma, entendemos que todos trabalham na mesma perspectiva desconstruindo o pensamento hegemônico de saber universal.

Para melhor compreender o que venha a ser Colonialidade e colonialismo será apresentado a visão do sociólogo e teórico político peruano Aníbal Quijano (2007), que faz uma distinção entre colonialismo e Colonialidade muito importante para o entendimento dos

conceitos: Pós-Colonialismo, Descolonialidade ou Decolonialidade. Para ele, colonialismo se refere à exploração e dominação pelo controle da autoridade política e dos recursos de produção de trabalho sobre outra população. Colonialidade é uma dominação epistemológica, dominação do imaginário, é intersubjetiva, criada e sustentada pela ideia de raça que se desenvolveu em um (pré) conceito — o racismo, e conseqüentemente converge para Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Consoante Quijano (2000, p. 202) a Colonialidade do Poder é sustentada pelo racismo pois, “raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población”. Ainda seguindo com Quijano (2007, p. 93), ele explica que “la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. [...] Y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social”. A Colonialidade como constitutiva do sistema capitalista mantém articulado a este as formas de dominação materiais e subjetivas, de forma que o saber e o ser fiquem sob o poder de fora e de dentro, pois a Colonialidade para além de ser externa é também articulada internamente pelos agentes políticos de forma tal que a periferia fica cada vez mais distante do centro em termos de igualdade, mas vinculada ao centro por meio da dominação e exploração.

As teorias Pós-Colonialismo, Colonialidade do Poder e Descolonialidade ou Decolonialidade representam um pensamento questionador que não se conformam com respostas prontas e acabadas baseadas em um pensamento eurocêntrico e binário desenvolvidos na Modernidade. É com esse pensamento inconformado com a zona de “conforto” criada pelo colonizador que muitos teóricos latino-americanos se despertaram a partir do século XX para a construção de um pensamento outro, que não é a lógica binária e hegemônica, como também não é um niilismo, mas uma negociação e não negação, um pensamento híbrido, heterogêneo que traz como proposta uma reflexão questionadora à Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Desse modo, a Descolonialidade representa a superação das opressões, das explorações geradas pelas estruturas de poder do colonialismo engendradas no eurocentrismo e que reverberam nos próprios sujeitos colonizados. A transdisciplinaridade presente nessas teorias em diálogo com todos os saberes contribui para desmistificar o pensamento dualista e a cegueira científica, questiona o racismo, o totalitarismo, a ditadura e qualquer imposição e exploração socioeconômica e ambiental.

Para alcançar a desconstrução da Colonialidade do Poder, se faz necessário compreender esse estudo a partir da diferença colonial, conforme demonstrado por Mignolo (2003). De acordo com Mignolo (2003, p. 10) “a diferença colonial no/do mundo colonial/moderno é também o lugar onde se articulou o ‘ocidentalismo’, como imaginário

dominante do mundo colonial/moderno”. A diferença colonial explicada por Mignolo é o espaço e tempo no qual foi engendrado os conceitos de senhor e subalterno, dominante e dominado, é o local da enunciação da Colonialidade quando o colonizado (subalterno) pode falar (SPIVAK, 2010). Portanto, é nesse local, segundo a autora, que se deve começar a desconstrução do pensamento de Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Mignolo (2003, p. 80) afirma que a “diferença colonial, em outras palavras, funciona em duas direções: rearticulando as fronteiras internas ligadas aos conflitos imperiais e rearticulando as fronteiras externas atribuindo novos significados à diferença colonial”. A diferença colonial é uma agência para a reflexão no espaço e tempo colonial. Desse modo, a diferença colonial é imprescindível para compreensão do processo de descolonialidade do pensamento.

Com a concepção do que é diferença colonial torna-se possível compreender a importância do conceito de pensamento liminar. O pensamento liminar, segundo Mignolo (2003, p. 410), “é uma forma de pensamento que emerge como reação às condições de vida cotidianas criadas pela globalização econômica e pelas novas faces da diferença colonial”. O pensamento liminar não é universal, tem a diversidade como projeto universal. Nesse sentido, o pensamento liminar é uma resistência contra a hegemonia do pensamento uno, é um pensamento decolonial. Mignolo (2003, p. 7) adverte sobre a Descolonialidade do pensamento e do poder sob o prisma da teoria do pensamento liminar, “o pensamento liminar, na perspectiva da subalternidade, é uma máquina para a descolonialidade intelectual, e, portanto, para a descolonialidade política e econômica”. A teoria do pensamento liminar é um construto epistemológico no sentido de desestruturar a hegemonia e imperialismos modernos colonizadores de novos espaços, criando um outro pensamento que priorize os conhecimentos e as diferenças locais. Canclini (1999, p. 21) afirma que: “faz-se necessário que nós, pesquisadores, realizemos análises cuidadosas da remodelação dos espaços públicos e dos dispositivos que perdem ou se recriam para o reconhecimento ou a proscricção das múltiplas vozes presentes em cada sociedade”. A afirmação se refere ao alcance das tecnologias de mídias estadunidense nos meios estatal e privados, sob a ótica de uma política cultural estruturada e bem delimitada, no sentido de evitar a suplantação do exercício da cidadania pela participação do setor privado e pela sociedade de consumo influenciada de forma exógena.

A Modernidade e a Colonialidade deram origem a novos espaços que antes nem mesmo sabiam que existiam, como por exemplo, os espaços América e Europa, e conceitos classificatórios para as pessoas, como negros para os Africanos, que não sabiam que eram negros e inferiores por conta de sua cor; amarelo para os Japoneses, que não sabiam que eram amarelos e índio para os povos nativos da América. Foi na Modernidade que o racismo foi



criado e desenvolvido como forma para subalternizar o outro. Por isso, a Modernidade vista como idade da emancipação, do desenvolvimento, do iluminismo, para Dussel (1994) foi um mito, pois por trás do discurso de modernidade havia a dominação e exploração do outro, esse outro que foi subalternizado, que foi encoberto, negado e desumanizado. Segundo Dussel (1994, p. 8), “1492 será el momento del nacimiento de la Modernidad como concepto, el momento concreto del ‘origen’ de un ‘mito’ de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de ‘en-cubrimiento’ de lo no-europeo”. A Modernidade deu origem à conquista do novo mundo por meio da dominação, da exploração e do encobrimento do outro, o que de acordo com Dussel (1994) não pode ser visto como algo moderno conforme a ideia de modernidade, pois não representa emancipação, mas dominação, portanto, é um mito. Nesse sentido, continuar defendendo que a Modernidade é um fenômeno puramente europeu, também é um mito. Segundo Mignolo (2010, p. 18), “la modernidad es, en realidad, un fenómeno europeo, sí aunque constituido en una relación dialéctica con una alteridad no europea que contiene en sus más remotos confines”. A Modernidade aparece, passa a existir, a partir da autoafirmação da Europa como centro do mundo, como detentora do poder e do conhecimento, mas não pode ser vista como um fenômeno puramente europeu.

Na visão de Dussel (1994, p. 62), é importante analisar que a conquista da América não pode continuar sendo vista como o encontro de dois mundos, de duas culturas, pois, “fue un ‘choque’, y un choque devastador, genocida, absolutamente destructor del mundo indígena”. Essa ideia de conquista vista como encontro de culturas precisa ser combatida por meio da Descolonialidade do poder, do ser e do saber, por meio de um pensamento outro que deve ser escolarizado com outra lógica de ensino (mesmo tendo em vista que a escola também é uma instituição que veio com a colonização para perpetuar padrões europeus, e na atualidade perpetua também padrões norte-americanos), pois foi com a conquista da América Latina que surgiu o conceito de Europa e não o contrário. Foi a América Latina que construiu a Europa e a sustentou financeiramente, conforme afirmado por Quijano (2007, p. 93) “con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder”. Desse modo, a Europa nasce no mesmo momento que a América foi conquistada e explorada. Portanto, faz-se necessário a valorização do conhecimento latino-americano pondo fim à subalternização que foi internalizada, por meio do pensamento racista, e que prevalece na atualidade causando prejuízos, transtornos e preconceitos nocivos, sobretudo para os negros, indígenas e as mulheres tanto negras quanto brancas e as mulheres indígenas que foram as maiores vítimas da expansão europeia.

Ao pensamento totalitário preexistente na Europa, foram articulados outros dois núcleos da Colonialidade que são a ideia de Europa como centro mundial do capitalismo, do conhecimento normativo, universal e supremo a ser seguido, e a concepção de humanidade. Quijano (2007, p. 94/95) afirma que “con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era preexistente a ese patrón de poder; que ya era antes un centro mundial del capitalismo”. E em relação à concepção de humanidade que definiu a população do mundo em duas partes: a população superior e a inferior, racionais e irracionais, civilizados e primitivos, tradicionais e modernos, gerando a partir desta visão conceitos binários conforme menciona Quijano (2007, p. 113): “Europa es civilizada. No-Europa es primitiva. El sujeto racional es europeo. [...]. Como corresponde, la ciencia que estudiará a los europeos se llamará ‘Sociología’, mientras la que estudiará a los no-europeos se llamará ‘Etnografía’”. Esse complexo de superioridade europeu em relação aos povos dominados deixou a marca quase indelével da Colonialidade tanto do Poder como do saber e do ser. Essa Colonialidade engendrada no colonialismo representa para os povos pós-colonizados algo que precisa ser extirpado, pois, o desenvolvimento é real quando a nação tem uma democracia forte e centrada no bem individual a partir do coletivo, sem dominação sobre o outro por interesse próprio. A cegueira científica e dualista já não contempla a realidade nem na América e nem em outra parte porque já não se pode mais aceitar nenhuma dominação, exclusão, preconceito ou racismo.

Ainda que a modernidade europeia possa representar um estado de emancipação, de desenvolvimento econômico, político e científico, há a face que representa um retrocesso. Segundo Mignolo (2010), a colonialidade é a face escura da modernidade, uma vez que o desenvolvimento produzido decorrente da modernidade foi às custas de dominação e exploração do outro. Segundo Césaire (2006), a “Europa es indefendible” porque em nome da “civilização” praticou as maiores atrocidades com os povos conquistados, pois a colonização desumaniza o ser humano. De acordo Césaire (2006, p. 19), “el colonizador, al habituarse a ver en el otro a *la bestia*, al ejercitarse en tratarlo como *bestia*, para calmar su consciencia, tiende objetivamente a transformarse él mismo en *bestia*”. Desta forma, agiu o colonizador europeu, tratando os povos nativos e os escravos como se fossem bestas, ao fazer isso transformaram-se em “bestas”, em seres desumanizados e insensíveis em relação ao outro. Esse tratamento desumanizado era para além do físico, foi estendido também ao imaginário dos nativos e dos escravos que mesmo depois da independência das colônias e da abolição da escravatura ficaram com a ferida colonial, com o sentimento subalterno como herança dessa colonização de exploração e dominação, é isso que a escola deve tentar desconstruir.

A geopolítica da Colonialidade segundo Dussel (2000, p. 48) surgiu bem antes da modernidade pois “*el ego cogito* moderno fue antecedido em más de un siglo por el *ego conquiro* (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera ‘Voluntad-de-Poder’ moderna al indio americano”, sendo firmada pelo pensamento científico do *cogito ego sun* (penso logo existo) de Descartes. Dessa maneira, a geopolítica da colonialidade encontrou respaldo na ciência, utilizando as terminologias científicas para realizar o processo colonizador por meio da classificação social e racial.

Na mesma esteira, Castro-Gómez (2005), analisa o paradigma Modernidade e Colonialidade sob duas perspectivas, uma a partir da *hybris del punto cero* que desqualifica todo conhecimento do outro, zerando tudo, começando de novo, e a outra, que mostra como depois de instalada a *hybris del punto cero*, as ciências tornam o processo efetivado e duradouro,

nuestro recorrido ha considerado este proyecto desde dos perspectivas complementares: una, epistemológica, en la que se muestra cómo las nacientes ciencias humanas se apropian del modelo de la física para crear su objeto desde un tipo de observación imparcial y aséptica, que he denominado la *hybris del punto cero*. La otra perspectiva muestra cómo, una vez instaladas en el punto cero, las ciencias del hombre construyen un discurso sobre la historia y a naturaleza humana en la que los pueblos colonizados por Europa aparecen en el nivel más bajo de la escala de desarrollo, mientras que la economía de mercado, la nueva ciencia y las instituciones políticas modernas son presentadas, respectivamente, como fin último (*telos*) de la evolución social, cognitiva y moral de la modernidad (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 42).

A *hybris del punto cero* é a forma que os europeus encontraram para se colocarem em superioridade em relação aos demais povos, tendo assim uma supremacia, uma soberania como se fossem Deus, agindo sem levar em conta o pensamento do outro e sua cultura, seus modos de vidas e até mesmo sua condição de ser humano. Todos os demais conhecimentos foram declarados como *doxa*, como um conhecimento passado e sem valor científico, como Grosfoguel (2007, p. 64) menciona que “el sujeto sin rostro flota por los cielos sin ser determinado por nada ni por nadie”. Desse modo, os sujeitos que tiveram seus conhecimentos subalternizados pela imposição do conhecimento europeu, mesmo sendo livres, foram transformados em alguém sem história, alguém que o pensamento crítico foi suprimido, que foi transformado em um sujeito sem rosto, sem identidade, e essa condição de oprimido pode ser a causa da inércia contra o racismo epistêmico da Colonialidade do Poder.

Dessa forma, entendemos que Colonialidade do Poder é uma hierarquia de poderes articulados entre si como uma malha bem tecida e fortalecida pelo racismo, que independentemente da condição de pessoas livres, faz com que estes seres continuem a ser

marginalizados pelo pensamento colonizador. Segundo Grosfoguel (2007, p. 159), “a opresión/explotación política, económica, cultural, epistémica, espiritual, sexual y lingüística de los grupos etnoraciales subordinados por los grupos etnoraciales dominantes con o sin presencia de administraciones coloniales”, pode manter cativo o ser humano, porque a colonialidade interage no imaginário, por isso perdura mesmo em face do estado de liberdade conquistado com a independência. A geopolítica da Colonialidade conformada com os conhecimentos científicos tornou-se um paradigma, algo que pode ser vencida somente com outro paradigma como, por exemplo, o giro decolonial, que pode partir da escola, que é uma forma outra de pensar a política, a economia e a cultura.

A Colonialidade do Poder articulada com a Colonialidade do saber e do ser continua fazendo com que a América e, sobretudo, o Brasil sigam sob domínio que já não é mais apenas europeu, mas também chinês e norte-americano, por meio do sistema-mundo capitalista que,

desde el siglo XVII, en los principales centros hegemónicos de ese patrón mundial de poder- en esa centuria no por acaso Holanda (Descartes, Spinoza) e Inglaterra (Locke, Newton)-, desde ese universo intersubjetivo fue elaborado y formalizado un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la naturaleza, y entre aquellas respecto de esta, en especial de la propiedad de los recursos de producción (QUIJANO, 2007, p. 94).

Como demonstrado, a Modernidade e o capitalismo nasceram juntos e foram alimentados pelos ideais científicos iluministas. A implantação do capitalismo e seu sucesso na prática foi pensada a partir do pensamento iluminista racional, que fortaleceu as formas de colonização, de dominação, de quantificação de classificação e exploração. Com a implantação do capitalismo os europeus construíram a ideia de superioridade em relação aos demais povos e difundiram-na. Foi a partir desse pensamento que os europeus criaram as formas de subjugação, como o pensamento dualista, polarizado e linear. A partir dessas concepções consideraram que o mundo seria dividido em duas partes, e seus habitantes em superiores e inferiores. O pensamento de subalternidade imposto pelo colonizador tem influenciado o desenvolvimento socioeconômico, político e ambiental dos povos ex-colonizados, de modo que as políticas de mercados e educacionais continuam sendo regidas pelo instrumento maior deixado pelos europeus, a colonização do conhecimento, condição esta que mantém as populações latino-americanas codependentes.

A codependência histórica provocada pela colonização tem atravessado o tempo por meio da colonialidade do imaginário, que sustenta a Colonialidade do Poder, sendo esta,

amparada dentre as outras formas (sistema-mundo capitalista,) pela escola, que representa um instrumento do Estado para disciplinar e organizar, no sentido de formar o cidadão ideal e civilizado. Assim, o Estado decide qual saber é científico, qual disciplina e qual língua será ensinada. Dentre essa taxonomia do saber defendida pelo Estado na formação do cidadão, a escola tem colaborado para a permanência da Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Porque ao mesmo tempo que ensina sobre consciência crítica, ensina também que se faz necessário aprender que a língua inglesa é importante, pois é um idioma franco e que, portanto, para se viver de forma globalizada falar inglês é imperativo. Desse modo, o seu ensino no Brasil tem primazia nas práticas pedagógicas em detrimento do espanhol, que é uma língua mais próxima, geograficamente, falando. O Estado legitima políticas por meio da ciência e das instituições, conforme afirma Castro-Gómez (2000, p. 148), “todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc.) [...] El Estado, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científicamente legitimada”. A Colonialidade do Poder encontra nexos no pensamento de que uma língua universal é a solução para se viver bem em um mundo globalizado. Essa crença proporciona o desenvolvimento da língua inglesa em detrimento das demais línguas estrangeiras. Com essa geopolítica do conhecimento desenvolvida pelo Estado a língua torna-se objeto de dominação. Os idiomas da geopolítica da colonização eram o francês, o alemão e o inglês, que tornaram-se as línguas da razão e da ciência, enquanto o espanhol tornou-se subalterna, pois representa a América Hispânica (MIGNOLO, 2003). Desse modo, a Colonialidade não se refere somente ao ensino do idioma inglês, mas também a falta de um conhecimento escolar que parta dos saberes locais de modo que a educação seja libertadora como bem informa Freire (1977, p. 85), “a educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importada”. É necessário a valorização dos saberes locais e dos saberes ancestrais indígenas, como menciona Marín (2002, p. 399), “la educación intercultural podría crear una abertura hacia el respeto de la diversidad cultural, contrariamente a cualquier educación etnocêntrica y excluyente”. Assim, o resgate do conhecimento local é um ato de resistência à Colonialidade do Poder.

A língua, para além da geopolítica do conhecimento, é também parte da geopolítica e da corpo-política, pois dita os valores científicos, socioeconômicos e subjetivos, respectivamente. O inglês americano converte-se em uma língua sem fronteiras, uma língua quase universal. De acordo com Mignolo (2003, p. 346), ele “torna-se cada vez mais a língua das transações internacionais e, paradoxalmente, desafia a unidade linguística da comunidade europeia, onde o inglês americano obscurece a herança do inglês como a língua do Império

Britânico”. Em relação à dominação dos Estados Unidos sobre o “resto” do mundo, Césaire (2006, p. 42) afirma que “de la única dominación de la cual ya no se escapa más es de la estadounidense”. Dessa forma, a língua está intrinsecamente ligada à Colonialidade do poder em todos os sentidos, é por meio da comunicação que o conhecimento é legitimado, as transações comerciais são efetivadas, enfim, as ordens são dadas. O contrário também é verdadeiro, se a língua estiver ligada à Descolonialidade do pensamento. Garcés (2007, p. 227) afirma que “el inglés, el alemán y el francés son las tres lenguas de mayor peso de la alta modernidad, y continúan teniendo su hegemonía como lenguas del conocimiento y la literatura mundial”. Ele afirma ainda que a palavra segue dependente da trilogia colonial “clase, raza, género”. Dito de outro modo, a palavra e o conhecimento são reconhecidos apenas como científicos se forem nas línguas da Colonialidade, do contrário, serão considerados cultura ou folclore. A palavra e o conhecimento estavam ligados à trilogia classe, raça e gênero, características constitutivas da malha da Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2007). O autor menciona que classe está ligada ao eurocentrismo dominante e totalitário, juntamente com a ideia de raça que foi criada como um conceito político a partir do pensamento eurocêntrico de totalidade suprema como mecanismo de dominação e gênero se refere ao homem branco e europeu. Por isso, essa trilogia classe, raça e gênero formavam uma simbiose com as três línguas da modernidade sustentando a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2007).

O pensamento decolonial respeita e considera todos os conhecimentos, suscitando críticas contra a crença do conhecimento colonizador como único e verdadeiro. Para o pensamento decolonial a palavra *índio* precisa ser substituída por *nativo*, pois ela foi uma construção europeia de acordo com o pensamento universalista abstrato de considerar o mundo como igual, pois pensaram que estavam chegando à Índia quando chegaram à América, nomeando os nativos de índios. Esse fato foi uma forma colonizadora para não reconhecer o nativo como verdadeiro habitante da América. Tendo em vista que a língua é um instrumento de colonização e descolonialidade conforme a geopolítica do momento, fica aqui o desejo de que a palavra índio e ameríndio e todos seus derivados sejam substituídas nos livros didáticos e em todos os documentos nacionais pela palavra Nativo, como forma de descolonialidade para estes povos. É consenso que no Brasil, há algum tempo se tem usado indígena (em relação a essa adequação ao nome dado pelo europeu). E, depois, como podemos pensar a ideia de pegar a palavra do outro que me nomeia, colocando-a a meu serviço, como foi por exemplo: gay, sapatão, negro e etc. Paralelo a isso, que a língua dos povos nativos americanos, seja reconhecida e respeitada, como também o português brasileiro e o espanhol; que assim como língua escrita, a oral seja vista como forma de comunicação nas práticas pedagógicas com o

mesmo nível e valor científico. Ou dito de outro modo, que a oralidade esteja presente no fazer pedagógico como forma de letramento social.

A matriz colonial de poder de acordo com Mignolo (2010, p. 12) é formada por uma estrutura complexa de cinco níveis que são articulados e entrelaçados entre si. São eles: “Control de la economía, control de la autoridad, control de la naturaleza y de los recursos naturales, control del género y la sexualidad, control de la subjetividad y del conocimiento”. Com esses cinco níveis de controles, a Colonialidade do Poder tem-se mantido até a contemporaneidade. Mignolo (2010) ressalta que se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, então se faz urgente trabalhar a Descolonialidade do saber. Por outro lado, Quijano (1992, p. 447) explica que para vencer a Colonialidade do Poder, do ser e do saber se faz necessário “en primer término, la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad [...]”. Ao descolonizar o conhecimento, surgirão alternativas outras que se oporão ou possibilitarão a emergência dos conhecimentos existentes antes do pensamento universal e homogêneo colonizador, ou mesmo construirão novas epistemologias que fortalecerão as relações interculturais. O conhecimento é um instrumento poderoso para a liberação do poder e do ser, quebrando, assim, as bases da geo-história da Colonialidade.

A Descolonialidade do saber desfaz o elo entre os demais níveis da colonização do poder, podendo reconstruir uma sociedade livre, porque as políticas são construídas epistemologicamente. Desse modo, é pertinente desenvolver alternativas outras, com lógicas outras de ensino escolarizado para a desarticulação dos níveis da Colonialidade do Poder. De acordo com Mignolo (2010, p. 113, grifo do autor), “para que la descolonización se vuelva operativa, será necesario crear alternativas *a la modernidad y a la civilización neoliberal*”. Tais alternativas não são utopias ou fantasias, mas ações concretas, como os movimentos sociais, as práticas pedagógicas com letramentos sociais, interdisciplinares e transdisciplinares no sentido de construir um pensamento outro que possa representar uma alternativa ao sistema capitalista e político. Para conseguir vencer as barreiras impostas pela colonialidade interna se faz necessário a desobediência epistêmica, os questionamentos, como também apresentar alternativas aos questionamentos. Dussel (1977, p. 247) afirma que “a ‘filosofia da libertação’ é um saber teórico articulado à práxis de libertação dos oprimidos, fato que pensa em primeiro lugar e como condição de possibilidade de todo outro tema”. Para a criação de alternativas se faz necessário uma consciência crítica, questionadora e imparcial, pois a Colonialidade do Poder é um projeto político. Portanto a imparcialidade e a equidade são constitutivas do saber decolonial. As alternativas quando analisadas do ponto de vista do *status quo* do sistema vigente

parecem utopias sem sentidos, mas é preciso começar, pois a descolonialidade do poder, do saber e do ser perpassa pelo plano político, como menciona Grosfoguel (2006, p. 165) “la democracia necesita ser reconceptualizada en una forma transmoderna para poder descolonizarla de su forma liberal occidental, es decir, de la forma racializada y capitalista de la democracia occidental”. A descolonialidade é um processo a partir das pequenas ações no cotidiano, para além do espaço do poder político, uma vez que, a democracia é uma conquista diária. Somente com uma democracia livre e descolonizada será possível a liberação do saber e do ser, dos domínios do poder interno e externo.

A Teoria da Libertação segundo Paulo Freire, também defende a liberação do saber e do ser, como enfrentamento contra a hegemonia dominante residual do colonialismo. É uma pedagogia libertadora que tem como bases a liberdade e a autonomia. O pensamento freiriano defende a superação da pobreza causada pela contradição opressor-oprimido; defende a superação do ensino-aprendizagem “bancário” por meio do conhecimento crítico. Freire (2020, p. 48) afirma que: “a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. A libertação de todos é atravessada pela descolonização do pensamento que deve ser conquistada por meio do ensino escolarizado. Paulo Freire foi o precursor do ensino baseado no letramento social, ainda que não houvesse nomeado sua filosofia da educação com essa nomenclatura. Freire sempre defendeu o ensino para além da repetição. Para ele, o ensino-aprendizagem precisa ser um ato político. O educando precisa aprender de forma crítica e sintonizado com sua realidade respeitando a sua leitura de mundo. A filosofia da educação freiriana é descolonizadora uma vez que possibilita ao educando aprender de forma política, questionadora, dialógica (porque democrática), onde todos falam e são ouvidos, de modo que o poder dominante seja analisado antes de ser obedecido. A educação quando não é praticada de forma crítica é opressora, pois nega o direito de pensar de forma autônoma, transformando assim o sujeito em indivíduo. Esse é o caminho mais curto para a instalação da Colonialidade do Poder de acordo com Freire (2020, p. 92): “A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico [...] é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”. Nesse sentido, o caminho para a descolonização do poder está vinculado à prática pedagógica. É preciso conceber o ensino-aprendizagem como um ato político. Aprender a ler e escrever não pode ser de forma mecânica pois somos seres históricos socialmente construídos. É preciso interação, criatividade, autonomia para gerar uma consciência crítica contra a hegemonia dominante.



Transmodernidade é um termo criado por Dussel (2001) para explicar o sentido mais além de Modernidade, porque para ele a Modernidade é um mito, pois foi um evento de destruição do conhecimento e até mesmo da existência do outro,

ese ‘más allá’ (‘trans’-) indica el punto originante de arranque desde la Exterioridad de la Modernidad, desde lo que la Modernidad excluyó, negó, ignoró como ‘insignificante’, ‘sin-sentido’, ‘bárbaro’, no-cultura, alteridad opaca por desconocida, pero al mismo tiempo evaluada como ‘salvaje’, incivilizada, subdesarrollada, inferior, mero ‘despotismo oriental’, ‘modo de producción asiático’, etc. Diversos nombres puestos a lo no-humano, a lo irrecuperable, a lo sin-historia, a lo que se extinguirá ante el avance arrollador de la “civilización” occidental que se globaliza (DUSSEL, 2001, p. 406).

O sentido de Transmodernidade é amplo, sugerindo uma modernidade inclusiva, a partir do reconhecimento da existência do Outro com toda sua complexidade, seus saberes e poderes políticos. Esse “trans” indica a dimensão, o distanciamento de uma modernidade baseada na dominação e na exploração, como também representa uma alternativa à Colonialidade do Poder. A Transmodernidade é uma alternativa que concebe o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico em harmonia com a natureza; é o ser humano e a natureza em pleno desenvolvimento sem a exploração e a dominação; é um diálogo horizontal. Grosfoguel (2006, p. 164) menciona que “la transmodernidad sería la concreción de un proyecto político de universalismo concreto [...]. En lugar de una sola modernidad centrada en Europa/Europa-América e impuesta como proyecto global al resto del mundo [...]”. Nesse sentido, a Transmodernidade representa um pensamento decolonial contra a Colonialidade do Poder e suas articulações. Ainda de acordo com Grosfoguel (2006) ela é um projeto utópico descolonizador desenvolvido por Dussel (2001), tendo como proposta criativa a promoção de respostas ético-epistêmicas por meio dos projetos locais em diálogo com as outras culturas.

## **2.2 Pensamento Transmoderno: um giro decolonial como alternativa outra à Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber**

O pensamento decolonial favoreceu novos entendimentos sobre as leituras relacionadas ao processo de escravidão, tanto dos negros africanos como dos indígenas americanos, como também sobre a exploração econômica, a política, a educação, e a constituição familiar, sobre a mulher, não apenas por meio dos registros históricos, mas também através das leituras literárias. De acordo com Kellner (2001, p. 38), “as teorias têm componentes literários; contam histórias, utilizam a retórica e os símbolos, e, assim como os textos literários, ajudam a explicar

nossa vida”. Assim, a teoria do pensamento decolonial abre novos horizontes para se analisar a literatura, uma vez que esta é um produto cultural, como também outros temas, como já mencionados anteriormente, os quais são a questão de gêneros, o patriarcalismo, o feminismo, a criança, o adolescente, a constituição familiar, a política, a economia, a educação escolarizada, possibilitando novos modelos de se viver e de conduzir as políticas sociais.

Desse modo, é importante compreender que o ensino escolarizado tem a primazia na formação de uma consciência crítica do educando, no sentido de construir uma sociedade na qual todos podem experimentar um bom viver. É por meio do ensino escolarizado que paradigmas tradicionais são transformados em novos saberes ou mesmo removidos. É relevante salientar que o pensamento decolonial nas práticas pedagógicas é um instrumento contra toda opressão e exploração do ser humano desmistificando o ensino de matriz euro-americano, como verdades únicas e centrais, sobretudo no que se referem às políticas de desenvolvimento econômico. Por isso, a importância de práticas pedagógicas e sociais decoloniais se constituem como alternativas ao sistema-mundo, capitalista, globalizado e sexista que classifica e desvaloriza a condição de gênero não masculino como seres incapazes de transitarem nos espaços com igualdade de valor. Sobretudo, a mulher negra e as indígenas.

Desconstruir esse pensamento colonial moderno se faz urgente, portanto a educação precisa acompanhar a descolonialidade do pensamento, em busca de formar criticamente o educando desde o início para além das competências técnicas, mas embasado pelo ensino que contempla o ser humano em todas as suas complexidades, pois disto depende o bem estar da sociedade, como bem afirma Segato (2016) que é importante desmontar, opor e reencaminhar políticas que contemplam as pessoas por iguais, não excluindo as mulheres e as minorias,

esa construcción colonial moderna del valor residual del destino de las mujeres es lo que necesitamos desmontar, oponer y reencaminar, porque es de este esquema binario y *minorizador* que se derivan no solo los daños que afectan a la vida de las mujeres, sino que también se expresan los males que afectan a la sociedad contemporánea como un todo (SEGATO, 2016, p. 95).

A discriminação é um pensamento negativo conduzido pela Colonialidade do Poder que provoca violência não só contra a mulher, mas também atinge a sociedade. Importa evidenciarmos que a mulher contribui com trabalhos e com a procriação de igual modo que o ser masculino. Os retrocessos advindos da exploração e opressão, atrofiam o crescimento socioeconômico reproduzindo pobreza diversas. A educação precisa intervir de forma que a Colonialidade seja abolida porque ao contrário a sociedade seguirá sendo vítima desse processo. Essa crença cega de que a mulher é o “sexo frágil” ou que a mulher é um ser “iluminado e

dotado de múltiplas condições”, no sentido de realizar várias funções ao mesmo tempo, faz parte do universo patriarcal colonizador. É um discurso colonizador que traz subjugação à mulher. O desmoronamento dessa construção colonial moderna em relação à mulher de forma local repercutirá também no global, tendo em vista que a globalização independe da geografia. Tanto em relação ao racismo epistêmico, como ao de cor, a condição de minoria, de subalternidade são causas que geram complexo de inferioridade que levam a pessoa a viver na periferia e sem condições de inclusão em todos os níveis necessários para uma vida plena em sociedade. Nesse sentido, pensar alternativas que se contrapõem ao pensamento colonizador e opressor que oprime não apenas as mulheres, mas que contempla também as crianças, os povos nativos, a comunidade LGBTQI+ e o meio ambiente, mesmo que de forma local representará uma possibilidade de forma de resistência de longo alcance.

Outra questão, que é muito importante problematizar no ensino escolarizado, é a descolonialidade do pensamento em relação ao modo de controle sobre a natureza e seus recursos naturais, pois proteger o meio ambiente é uma questão de sobrevivência para os seres vivos. É preciso ações concretas e não pensamentos universais abstratos veiculados conforme os interesses governamentais. Ações nas quais o respeito deverá ser integral, entre os seres vivos e o ecossistema conforme enseja o pensamento decolonial, uma epistemologia desobediente, ou uma alternativa nos moldes do pensamento Ubuntu, o Buen Vivir (Bom Viver) e Vivir Bien, (Viver Bem). O Ubuntu é um sentipensar, é prática concreta vivenciada, não é um pensamento universal e abstrato, tendo como proposta romper com todo tipo de exploração e dominação. É uma alternativa outra de modo de viver em sociedade, tendo como base o respeito, a existência do eu a partir do outro.

O pensamento cartesiano do penso logo existo, deve ser suplantado pelo pensamento decolonial, conforme Mignolo (2010, p. 96) propõe: “ser donde se piensa”, como forma de reescrever a história, os modos de vida e abolir a Colonialidade das práticas educativas, possibilitando um fazer pedagógico contextualizado que produza sentido para o educando. Nesse sentido, políticas universais surgidas a partir de conferências internacionais, divorciadas da participação local precisam ser vistas sob a lógica do pensamento decolonial. Em outras palavras, o pensamento universal precisa ser questionado, como, por exemplo, as políticas criadas e defendidas pela Organização das Nações Unidas – ONU, a partir das conferências de Estocolmo em 1972, a Eco 92, Agenda 21 culminando na Agenda 2030, que têm como base a erradicação da pobreza, a erradicação do analfabetismo e proteção do meio ambiente. São políticas universais que precisam ser explicadas para a sociedade e também serem inseridas de forma mais efetiva e de modo decolonial no ensino escolarizado para produzirem os resultados

conforme o compromisso assumido pelos agentes políticos. Em relação à proteção do meio ambiente, é importante ressaltarmos que a cultura dos nativos sul-americanos sempre foi a da sustentabilidade e que os nativos podem contribuir muito no âmbito das ciências da natureza, dentre outras tantas ciências.

De acordo com Kellner (2001, p. 38), o conhecimento é construído com diálogo empírico e teórico, pois, “as teorias oferecem recursos para falar de experiências, discursos, práticas, instituições e relações sociais comuns. Também indicam conflitos e problemas, fornecendo recursos para discuti-los e para propor soluções”. Essa característica de dialogismo apresentado pelas teorias conforme exposto por Kellner (2001) rejeita o pensamento positivista, estruturalista e reducionista das teorias binárias eurocêntricas, pois reconhecem que o conhecimento é produzido no seio das relações sociais e culturais no sentido de desenvolver novos conceitos e terminologias para melhorias das situações vigentes ou para criarem novos conhecimentos. No mesmo sentido, Freire (1996) argumenta que não há separação, mas superação entre a ingenuidade e o saber crítico. Que a superação se dá quando o conhecimento sem deixar de ser empírico, se critica se tornando curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

As teorias ao serem criadas partem de um discurso teórico e político como afirma Segato (2013, p. 15) “estoy diciendo aquí que toda elección teórica es política [...]”, nesse sentido, a teoria é um pensamento ideológico político, porque interpela o sujeito em sua subjetividade, impulsionando-o para a confrontação da dominação ou mesmo para conformação. Desse modo, é importante analisarmos o contexto atual buscando formas outras para compreendermos e resistirmos a dominação que se impõe, pois é desta forma que o *status quo* será desarticulado. Uma das formas que pode representar uma possibilidade de enfrentamento é um estudo transdisciplinar que dialoga com as teorias e os conhecimentos tradicionais empíricos.

Dessa forma, o pensamento Descolonial traz em seu bojo possibilidades de se criar contextos nos quais sejam possíveis diálogos que valorizam a identidade e a cultura dos que foram colonizados, oprimidos e marginalizados, tanto pelas culturas ocidentais como pelas estruturas de poderes constituídos remanescentes do processo de colonização, os quais são: o racismo, patriarcalismo, o sistema capitalista e o paradigma judaico-cristão. O espaço de diálogo criado pela visão Descolonial possibilita a restituição dos valores culturais que foram subalternizados, por exemplo, em relação à religião que desde a conquista da América, como também dos povos Árabes e Africanos tem sido colonizadora, uma vez que só o Deus do colonizador é verdadeiro. O cristianismo foi usado para manter o poder sobre os outros povos. Nesse sentido, é pertinente mencionarmos que a colonização religiosa existe também fora do

cristianismo, por exemplo, os mulçumanos que são seguidores do Islamismo e tem como único Deus a Allá. O pensamento religioso é uma das formas mais severas de colonização, pois em nome de seu Deus destrói e subalterniza os valores sagrados do colonizado e até mesmo justifica suas guerras levando a morte milhares de pessoas desde os primórdios dos tempos até a atualidade. Assim, segundo Bonnici (2000, p. 28) “a dominação colonial existiu para convencer os nativos de que a proposta colonial nada mais era do que banir a escuridão da inexistência da cultura na sua vida e esclarecê-los sobre a única cultura, a europeia”. Foi uma imposição desumana, foi um apagamento do conhecimento do outro.

Problematizar as teorias permitem a desconstrução do pensamento binário eurocêntrico e preconceituoso como, por exemplo, o termo raça criado pela colonização. Raça foi e ainda é um termo criado para separar os brancos dos negros. É uma forma preconceituosa de se referir ao outro. Segato (2013, p. 18) questiona “por qué raza y no clase”? A resposta é clara: o conceito de raça é uma estratégia preconceituosa utilizada pelo explorador para transformar o sujeito em objeto e em subalterno sem voz. O conceito de raça não se restringe somente à cor, mas expande para o corpo, o gênero, o saber e a cultura. As teorias surgidas do pensamento decolonial abre espaço para estudos que geram novas possibilidades de compreender, propondo discussões sobre os mais diversos assuntos. Elas se distanciam do binarismo eurocêntrico positivista, no sentido de valorizar o ser humano e sua especificidade dentro de um contexto livre de opressão e preconceito, pois tem como base pré-estabelecida o sentido de alteridade em relação ao outro e sua história e cultura.

O pensamento Descolonial não representa uma revanche, mas base para valorização do contexto original permeado pelas mudanças introduzidas pela presença exógena. Mesmo explicando que não se trata de revanche, o Outro – que não admite ser questionado – dirá que sim, que é revanche, que é vingança. Que é desproposital pensar em discutir ou pensar de forma Decolonial, centrados como estão, na cegueira do conhecimento cartesiano e euramericano, que ainda perdura, apesar dos avanços das teorias da Descolonialidade do Poder, do saber e do ser. Desse modo, este estudo na perspectiva da Descolonialidade não sugere um niilismo, mas antes, conhecer bem a Colonialidade e seus efeitos na formação e construção de seu pensamento para poder buscar forma para desestruturá-la. Não é ser de direita ou de esquerda, ou centro-direita, mas aprender a aprender, aprender a ser e aprender a conviver. Grosfoguel (2006, p. 166) menciona que “a primera tarea de un proyecto de izquierda renovado es confrontar las colonialidades eurocéntricas no solo de la derecha sino también de la izquierda en cuanto a sus prácticas y de la producción de conocimientos”. Assim, esse aprender a aprender precisa ser

escolarizado de forma decolonial, transmoderna, mesmo que ao primeiro momento pareça uma utopia, mas o começar se faz urgente e necessário para que a Descolonialidade aconteça de fato.

Continuando discorrendo sobre a importância de buscarmos alternativas para a construção de um pensamento decolonial e transmoderno, seguimos com a visão de Grosfoguel (2006, p. 168), que menciona: “la solución a las desigualdades globales requiere imaginar alternativas utópicas descolonizadoras globales más allá del colonialismo y el nacionalismo, [...] de los fundamentalismos eurocéntricos primermundistas y tercermundistas”. É preciso um diálogo horizontal, considerando a diversidade e mantendo a ética-epistemológica. Nesse sentido, o fazer pedagógico decolonial depende de políticas públicas de educação descolonizada. Para se chegar ao nível de uma política descolonizada, será preciso fazer um caminho inverso, começando pelo ensino com alternativas à Colonialidade do Poder, para depois se chegar às políticas públicas de forma descolonizada. Desta forma, a proposta parece utópica, pois é começar pelo impensável, o improvável, visto que na reforma educacional em marcha, o pensamento neoliberal dos organismos multilaterais está cada vez mais controlador do tempo e do que ensinar no espaço escolar, mas é preciso começar por algum lado, que seja então pela periferia até se chegar ao centro, que é o órgão responsável pela legislação, por isso, a alternativa. A Descolonialidade é um processo a partir das pequenas ações no cotidiano, não pode ser realizada somente no âmbito e espaço do poder político. A democracia descolonizada é uma conquista diária.

O pensamento decolonial é uma forma de fazer fluir o eu que foi moldado, condicionado de acordo com a vontade do colonizador. A concepção da teoria da Descolonialidade do poder resiste ao pensamento holístico para explicação social e religiosa conforme o paradigma judaico-cristão vigente. Não é possível negar a história para poder construir uma teoria, se faz necessário conviver com a ambivalência, com o hibridismo, essa contradição, esse processo que não é um nem outro, mas uma negociação, um vai e vem, porque ao contrário seria um apagamento da história e perda de conhecimento. Hibridismo é uma situação de ambivalência, o sujeito colonizado traz consigo seus duplos internos, um entre lugar e um espaço indeterminado que é o terceiro espaço, conforme evidencia Bhabha (1998, p. 221) “ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos”. Esse estado de ambivalência representa uma possibilidade de conformidade e contradição, que organiza o viver do colonizado de acordo com a situação por ele vivida. Como mencionado por Viveiros de Castro (2002, p. 221) “os outros são uma solução, antes de serem – como foram os invasores europeus - um problema. A murta tem razões que o mármore desconhece”. Esta passagem se refere ao contexto de

colonização, sobretudo brasileiro, no qual o indígena ouvia o evangelho de bom grado, mas em nada obedecia. Os indígenas deram uma lição de sabedoria para os evangelizadores europeus demonstrando que dialogar não implica concordar.

A teoria da Descolonialidade sugere a presença da “inconstância da alma selvagem” presente em cada um, no sentido de preservar o próprio mesmo em face do alheio. Assim, o estrangeirismo, o Outro que marcou, são as cicatrizes, como relata Homero (2001, p. 333), ao descrever o reconhecimento de Ulisses pela ama Euricléia, por meio da cicatriz na perna do amo, “Euricléia, ao tocá-la, no banho, reconheceu, o que fez que soltasse das mãos logo a perna”. Desta forma, as “cicatrizes”, são marcas que fortalecerão o conhecimento nativo a partir do exógeno, melhor dizendo, o conhecimento é ambivalente. Como bem menciona Souza (2002, p. 46), “por meio do olhar irreverente dessa mirada estrábica, consegue-se refletir sobre a cultura brasileira sem resquícios de mágoa ou de ressentimentos. O Terceiro Mundo, já sabemos, não é mais aqui”. Já não somos mais o “Terceiro Mundo” é verdade, porém, ainda estamos vivendo sob a Colonialidade do Poder, do ser, do saber.

A Descolonialidade se contrapõe a toda hegemonia trazendo à tona uma realidade heterogênea, na qual é possível observar que concepções regionalistas e universais como orientalismo, latino-americano, africano representam, para os povos das regiões fora do ocidente, um discurso opressor e explorador e uma geografia discriminatória e excludente. Ao preconceito ligado à geografia como forma de opressão, Said (1990, p. 64) afirma que: “as fronteiras geográficas acompanham as sociais, étnica e culturais de um modo previsível”. Nesse sentido, conforme o pensamento eurocêntrico implantado pela colonização, o que estiver fora dos limites ocidentais é visto como inferior como, por exemplo, ao se referir à produção literária que nesse dizer: literatura africana, latino-americana ou oriental está implícito um preconceito racial uma condição subalterna, como se essa literatura não pudesse fazer parte do cânone, sendo deixada fora dele. Dessa forma, o preconceito, o sentimento opressor e explorador continua na contemporaneidade sobre a produção social desenvolvida no espaço colonizado pelo pensamento hegemônico e a escola não pode mais ser um espaço colonizado por este pensamento.

Importa ressaltarmos que a Descolonialidade não se refere somente à europeia, mas também à Descolonialidade norte-americana que se apresenta de forma globalizada e racional. Nesse sentido, após a colonização europeia a América latina continua a ser objeto de desejos coloniais, sobretudo, após a primeira guerra mundial, pelos Estados Unidos, conforme apresenta Canclini (1999, p. 12) “essas relações de dependências, que em cada período implicaram conflitos e hibridações, foram-se concentrando no decorrer do século XX nos

vínculos com os Estados Unidos”. Com esse país, os vínculos se dão no campo das relações econômicas e de consumo, mas que influenciam a educação, pois exigem conhecimentos específicos como o tecnológico, e também o ensino de língua inglesa. Em relação aos vínculos mantidos com os Estados Unidos, ter um conhecimento político e descolonizado se impõe, pois, a globalização enquanto diálogo é fundamental para o desenvolvimento humano. Todavia, se a globalização não for tratada de forma esclarecida pode se transformar em hegemonia, que é a primeira característica de uma colonização no sentido estrito da palavra. A transferência da dependência para os Estados Unidos no sentido comercial e cultural pode gerar outras dependências e desregular o sistema nacional se não houver políticas de controle. O consumo de bens importados é inerente à relação de conquista da América, como foi com os colonizadores europeus, conforme demonstrado por Castro (2002, p. 222), “o gentio não só era inconstante, como se guiava, em suas deambulações ideológicas, pela cobiça de bens temporais”. Podemos inferir que a América do Sul sempre foi vista como um campo para investimentos estrangeiros, no sentido de continuar a extração de valores monetários.

Os europeus praticavam o comércio a base de trocas com os nativos de forma leonina, na qual estes sempre saíam perdendo. Nesse sentido, assim como os nativos eram consumidores dos europeus, o comércio na atualidade foi transferido para os Estados Unidos e também para a China. Essa transferência de dependência no nível do consumo é em decorrência da Colonialidade do imaginário latino-americano, que ainda perdura, fortalecendo a dominação nos setores econômicos, sociais e ambientais. Para quebrar essa corrente faz-se necessário a prática de alternativas que contrapõem à lógica da Colonialidade. Uma alternativa conforme demonstrada por Mignolo (2010, p. 125) que é: “la ética de consumir para vivir y no de vivir para consumir, es la ética que une los diversos proyectos descoloniales, se trabaja para vivir y no se vive para trabajar”. À vista disso, o pensamento transmoderno e o pensamento decolonial, como alternativas outras à Colonialidade do Poder, do ser e do saber, são necessários para o desenvolvimento de propostas educacionais, no sentido de formar sociedades com cosmovisão para viver em harmonia e sustentabilidade na ecosfera.

### **2.3 Reforma Administrativa do Estado e a Nova Gestão Política: seus reflexos nas Reformas Educacionais**

Para compreendermos a Educação como sendo uma face da Colonialidade do Poder faz-se necessária uma breve contextualização sobre a Reforma Administrativa do Estado, a reestruturação econômica e produtiva praticada pela Nova Gestão Pública—NGP, desde a



década de 1980 iniciada nos Estados Unidos e aplicada no Brasil a partir de 1990. A Reforma Administrativa que foi posta em marcha apresentou sua última modificação realizada na Educação, até o momento, a criação da Lei 13.415/2017 que versa sobre a Reforma do Ensino Médio e promove a publicação e implantação da Base Nacional Comum Curricular—BNCC. Consoante Neves e Pronko (2008), se referindo à rapidez com que o Estado interveio na consolidação das Reformas Administrativa e Educacionais na década de 1990, fica atualizada, com a criação da Lei 13.415/2017 e a BNCC: “nunca antes no Brasil o Estado interveio tão rápida e organicamente na formação de um novo tipo de trabalhador e de homem. Para isso, vem se utilizando do aparato escolar e das estratégias educadoras de um novo conformismo no cotidiano social” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 56). Assim, inferimos que o currículo escolar é usado para inserir uma visão desejada de futuro trabalhador. Os militares fizeram isso com o tecnicismo educacional.

De acordo com Osborne e Gaebler (1995), Dardot e Laval (2016), Freitas (2018), Ferreira (2020), Neves (2005), Neves e Pronko (2008), Dornelas (2018) a reestruturação da economia na década de 1990 nos países que fazem parte da interdependência capitalista possibilitou a ascensão e consolidação da hegemonia capitalista, uma hegemonia notadamente de direita. Conforme Freitas (2018, p. 11) “uma “nova direita” se estruturou no Brasil desde a redemocratização dos anos 1980, imersa no tecido social com organizações da sociedade civil que criam uma estrutura alargada de influências”. A nova direita conservadora e estruturada economicamente, pavimentou a implantação de uma nova forma de governar baseada no pensamento neoliberal da Nova Gestão Política modificando o modo de gerir as instituições públicas.

A reestruturação da economia criou uma nova forma de governar na qual o Estado passou a ser regido pelo espírito de empresa e pelo gerencialismo. Essa modalidade de governança abriu espaço para a terceirização das Instituições Públicas. Essa medida tem como justificativa a desburocratização dos serviços e também para diminuir os gastos. É relevante mencionarmos que a NGP que rege o desenvolvimento da economia implicou também na reforma educacional. Dessa forma, a Educação passou a ser gerida pelo mesmo espírito de empresa, de gerencialismo característico no Estado a partir da nova gestão, fazendo uso por exemplo, dos termos: empreendedorismo, concorrência, produtividade e escolha, importados da administração privada, passando assim a ter caráter e natureza empresarial. O Estado se transformou em uma entidade empresarial exigindo que os seus cidadãos também internalizem as mesmas características, pois o Estado é, de acordo com Dardot e Laval (2016), uma empresa dentro de empresas. Assim, as principais características constitutivas da natureza empresarial

são: gerencialismo, produtividade, competência, habilidades, empreendedorismo como forma do cuidado de si, e, o desempenho sob o prisma da concorrência. Nesse sentido, a lógica predominante da NGP é a concorrência, o espírito de empresa e o gerencialismo. Segundo aqueles teóricos a crença dos defensores da nova gestão é baseada no fim da era da burocracia e da recessão. Nesse sentido, a escola modificou até sua nomenclatura: Diretor (a) virou gestor (a), estudantes viraram clientela etc.

Conforme Osborne e Gaebler (1995) para resolver a crise da recessão, foi implantado nos Estados Unidos o Governo Empreendedor, que tinha como proposta a redução dos custos, fazer mais com menos. Para isso, de acordo com Osborne e Gaebler (1995, p. 20) “a maioria dos governos empreendedores promove a competição entre os que prestam serviços ao público”. Essa nova forma de governar atravessou fronteiras e influenciou governos de outros países de modo globalizado, encontrando acolhimento no Brasil. Consoante Neves (2005, p. 85) “o Brasil chega ao século XXI, portanto, como uma sociedade de tipo ocidental, uma formação social que mantém uma relação equilibrada entre a utilização de estratégias coercitivas e diretivas na estruturação do poder”. Um ocidentalismo americano, conforme demonstra Neves e Pronko (2008, p. 96): o “americanismo”, fundamento ideológico do modo de produção material e simbólica da vida no decorrer de todo o século XX, generaliza-se, fornecendo os elementos essenciais da nova estruturação do poder, de uma cidadania de novo tipo”. Dessa forma, a cidadania de novo tipo é inerente ao sujeito acrítico manipulado pela ideologia neoliberal de cidadão autônomo responsável por si. Assim, é possível inferirmos que a reforma econômica atrelada à reforma educacional tem como propósito a despolitização do sujeito, conduzindo-o para a conformação social.

Em relação à reforma da educação, Freitas (2018) a denominou de “a reforma empresarial da educação”. Para ele as finalidades das mudanças orquestradas por meio das reformas educacionais, nem sempre explícitas, representam a garantia do domínio hegemônico neoliberal:

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado (FREITAS, 2018, p. 41-42).

Assim, a NGP como forma de resolver a crise financeira transfere para a educação a responsabilidade de formar profissionais conformados, competentes e habilidosos para o

mundo do trabalho. Nesse sentido, as reformas educacionais brasileiras já instituídas ou em processo de implantação tem como objetivo apoiar o desenvolvimento da economia. Conforme Neves (2005, p. 105) as reformas “visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade”. Desse modo, a lógica de manutenção do capital conta com o apoio da educação para a sua permanência. Assim, as reformas educacionais foram gestadas no bojo das reformas do Estado conforme demonstra Shiroma, Garcia e Campos (2011):

Sob esse lema, e sob forte influência das orientações e condicionalidades derivadas dos acordos brasileiros com os organismos multilaterais, gestou-se a reforma educacional brasileira no bojo da reforma do Estado. Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma proposta ancorava-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de “eficiência e eficácia” em seus processos internos (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 228).

Esses organismos multilaterais coordenam as decisões nas reformas tanto financeiras como educacionais com o fim de manter a hegemonia do capital neoliberal. Para isso geram estatísticas por meio de exames de larga escala, por exemplo, o PISA, no sentido de manterem o controle cada vez maior sobre os países de capital dependentes com os quais mantêm ligações financeiras. Os organismos multilaterais responsáveis por influenciar as reformas educacionais são, conforme Libâneo (2018), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico—OCDE, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência—UNESCO. É relevante mencionarmos que outro organismo internacional importante que também tem poder de influenciar as reformas de Estado e da Educação é a União Europeia (DARDOT; LAVAL, 2016). Esses autores mencionam que a OCDE e a União Europeia, sem explicar a origem desse discurso, farão com que a formação baseada no empreendedorismo como fórmula para alcançar o sucesso da reforma do Estado seja trabalhada pelo sistema educacional como prioridade. Desse modo,

é interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do “espírito de empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 155).

Assim, as reformas educacionais são implantadas de modo que as reais intenções do capitalismo neoliberal não sejam reveladas. Elas são implantadas envolvidas em outros discursos, como por exemplo, sob o discurso da qualidade, da eficiência, da eficácia e para resolver o problema da desigualdade social. Consoante Ferreira e Lievore (2020) a educação brasileira é tipificada por uma disputa entre os setores público e privado, em decorrência da racionalidade neoliberal que alimenta a concorrência, a eficiência e o empreendedorismo:

A política educacional brasileira pode ser caracterizada pela disputa entre o público e o privado. Desde a década de 1990, sob o domínio da racionalidade neoliberal, essa disputa entre o público e o privado assume contornos mais complexos e uma avalanche de reformas são implantadas por meio da legislação e de programas de ação governamental que visam acompanhar um padrão de aprendizagem e de controle de valores e ideias que supostamente devem fazer parte de uma sociedade globalizada, marcada pelos valores da concorrência e empreendedorismo (FERREIRA; LIEVORE, 2020, p. 304).

É relevante mencionarmos que a concorrência e o empreendedorismo não se limitam somente às políticas de atendimentos praticadas nas instituições aos educandos e aos seus familiares, mas extrapolam para o plano social. Na busca pela excelência no atendimento, nos conceitos quantitativos e qualitativos orientados pelo MEC, as Instituições investem cada vez mais na ideologia empreendedorista neoliberal de autossuficiência e de concorrência gerando classificações como superiores e inferiores, tanto entre os professores como entre os educandos. Essa nova forma de gerenciar o setor público possibilitou a transferência da escola pública para ser gerida pela Polícia Militar, criando assim as Escolas Cívico-Militar, tendo como justificativa a melhoria na qualidade da educação. Para conseguir o apoio social o governo da NGP cria estratégias no sentido de fabricar a cultura do medo, da insegurança. Uma das estratégias para a implantação da Escola Cívico-Militar para além da insegurança, é o desmonte das escolas públicas transformando-as em escolas precarizadas, sem condições para oferecer um ensino-aprendizagem de qualidade. Segundo Freitas (2018, p. 40) “os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor”. Desse modo, para que as políticas neoliberais deem certo é necessário que o Estado do Bem-Estar Social deixe de existir, retirando a proteção dos sujeitos. De acordo com Freitas (2018, p. 129) “reproduz-se, nos sistemas educativos, o mesmo conceito de sociedade que a “nova direita” assume para seus propósitos elitistas: o darwinismo social, a lei do mais forte, em uma proposta de sociedade orientada ao livre mercado competitivo”. Conforme o pensamento freiriano, é o fim de uma educação dialógica do entendimento entre as pessoas e da aceitação do outro, mas a competição neoliberal dentro da escola e da sala de aula.

Deixar os indivíduos sem a proteção social do Estado os obrigará a mover-se de acordo com o espírito de empresa, que é a concorrência, no sentido de produzir sempre mais e melhor. As reformas econômicas foram embasadas pelas teorias de vários economistas dentre eles os conservadores Mises e Hayek, que defendem a ação do Estado mínimo. Para Mises (2010) e Hayek (2010) o indivíduo precisa da concorrência para ter liberdade, precisa viver sem a proteção social do Estado para ser livre, nesse sentido, o Estado do Bem-Estar Social cede lugar ao Estado neoliberal.

É pertinente mencionarmos que, conforme as leituras realizadas, a reforma educacional iniciada nos anos 1990 atingiu seu ápice com a implantação da BNCC que orienta mudanças no Ensino Básico alinhada com o pensamento neoliberal dos organismos multilaterais. São mudanças que construirão uma sociedade pragmática e regida pela concorrência e o empreendedorismo, como forma de superação da crise na educação e na economia. Também é possível afirmar que a BNCC orienta a conformação social, a formação de um profissional acrítico, preocupado com o seu projeto de vida que o orientará em suas conquistas diárias. Nesse contexto, as problemáticas que geram as crises econômicas e as desigualdades sociais ficam obscurecidas. Ela não apresenta uma proposta de contra hegemonia, mas se apega na construção de um indivíduo empreendedor como fim. Se referindo à apropriação das políticas educacionais pelos grupos empresariais Adrião e Peroni (2018, p. 49) mencionam: “consideramos que a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional”. É relevante mencionarmos, que a BNCC afirma que seu alinhamento com a Agenda 2030, com a OCDE por meio do exame PISA, ONU, UNESCO, LLECE (BRASIL, 2018, p. 8-13). Nesse sentido, podemos inferir que a BNCC representa uma apropriação da gestão educacional pelas políticas de controle da hegemonia neoliberal. A malha de controle da Colonialidade do Poder ao se apropriar da educação concretizará seus objetivos de dominação e exploração. Importa ressaltarmos que a princípio tanto os exames de larga escala e a Agenda 2030 podem parecer sensíveis, mas ao fazermos uma leitura crítica do processo podemos perceber que são mecanismos de controle, por exemplo, o controle sobre o saber e referente à Agenda 2030 o controle abrange para além do saber, abarca também o meio ambiente.

## **2.4 A Descolonialidade do poder e os mecanismos neoliberais: PISA - instrumento avaliador externo e Agenda 2030 – plano de ação global - e suas relações com a BNCC**

### 2.4.1 PISA – Avaliador externo

O sistema capitalista é movido por iniciativas, empreendedorismo, por alternativas criativas com o objetivo de se estabelecer cada vez mais como solução única para a razão de ser no mundo. Uma das alternativas para a manutenção do poder foi investir no controle da educação por meio do conhecimento. A OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, de acordo com Carvalho (2017, p. 52) “apesar de ser uma organização inter-governamental direcionada para uma intervenção no campo da política econômica, a OCDE vem, desde a década de 50 do século passado, intervindo na esfera educativa”. Desse modo, ela criou o PISA com o objetivo de produzir indicadores que contribuam com a qualidade da educação. PISA é a sigla para Programme for International Student Assessment, que em português é: Programa Internacional para Avaliação de Alunos. A pergunta que a OCDE fez para o PISA responder foi: “O que é importante que os cidadãos saibam e sejam capazes de fazer?” (BRASIL, 2018, p. 15). O PISA é um exame de larga escala comparada que segundo Waiselfisz (2009, p. 7) “configura-se, hoje, como única e poderosa fonte prospectiva e comparativa de nível internacional disponível, no momento, na área educacional”. O exame PISA é realizado por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que segundo Waiselfisz (2009, p. 18) possibilita “construir uma escala para as diversas competências e/ou conteúdos”. É um conhecimento matemático usado como meio para comprovar se o candidato sabe ou acertou por acaso. A nota final não está articulada ao número de acerto, mas ao grau de dificuldades das questões. Os relatórios do PISA apresentam resultados abrangentes que permitem análises nos vários mundos sociais ligados à educação (CARVALHO, 2017).

Ainda na esteira com Carvalho (2017, p. 54), que afirma: “O PISA é uma tecnologia política que toma parte na fabricação das pessoas para uma sociedade (global) imaginada, bem como na geração de formas particulares para o seu governo, assentes em dispositivos baseados no conhecimento”. Podemos inferir que o PISA é uma ferramenta pensada nos moldes da Modernidade no sentido de garantir o controle sobre o saber com objetivo de manter o desenvolvimento do sistema capitalista. Desse modo, para responder à pergunta da OCDE, o PISA tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades.

Segundo Waiselfisz (2009, p. 14) “as avaliações do PISA centram sua atenção em uma tríade considerada fundamental para essa inserção no mundo moderno: a competência em Língua, em Matemática e em Ciências”. Dessa forma, o conhecimento em língua implica ser leitor. No PISA 2018 o domínio principal analisado foi leitura, e o resultado sugere que é preciso melhorar nesse item, conforme demonstra o relatório:

Embora a média de proficiência do Brasil em letramento em Leitura tenha aumentado de 407 em 2015 para 413 em 2018, esses valores não são estatisticamente diferentes quando se consideram os intervalos de confiança. Verifica-se que a média de proficiência do Brasil nesse domínio melhorou entre 2000 e 2009 e, desde então, vem oscilando em torno de 410 pontos (BRASIL, 2018, p. 64).

De acordo com o relatório houve uma melhora no letramento em leitura, em relação à média anterior, mas entendemos que o letramento em leitura precisa melhorar ainda mais. Compreendemos a formação do leitor mediante práticas com letramento literário no sentido de envolver o educando nos processos de leituras. O PISA, de acordo com Carvalho (2017, p. 55), é “um dispositivo de monitorização comparada que delinea uma forma de olhar e de agir na educação. Essa acção exerce-se sobre categorias particulares da escolarização senão mesmo sobre todo o aparato escolar”. Nesse sentido, dialogar de forma conjunta, governo, mídia, sociedade e comunidade escolar, como também a prática pedagógica embasada com letramento literário, é uma possibilidade para alcançar uma colocação melhor no ranking internacional como também manter a excelência na educação, entendendo o exame como dispositivo para melhorar a qualidade da educação, pois o PISA é um instrumento que pontua que o desempenho do aluno no aprendizado envolve outras questões para além do fazer pedagógico, tais como: professores bem preparados e bem remunerados, escolas com acessibilidades físicas, acervos bibliográficos, dentre outras questões que os políticos ignoram.

Os critérios para a participação do educando no exame PISA é pela idade, não pela série em curso, e uso de tecnologia para realização do exame que é realizado a cada três anos. A “população-alvo do PISA é formada por estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses no momento da aplicação do teste, matriculados em uma instituição educacional” (BRASIL, 2015, p. 19). O Brasil participa do PISA desde a primeira edição em 2000. Esse exame é realizado a cada três anos, devido à pandemia de COVID 19 a realização do exame foi adiada para o ano de 2022.

É importante evidenciarmos que a realização do exame PISA no Brasil tem um caráter excludente por falta de logística, pois há regiões que não têm alcance de internet ou tecnologia de informática. Por exemplo, são excluídos da realização do exame os educandos de escolas

em quilombos ou zona rural. Em relação à exclusão com os educandos das zonas rurais, quilombolas e indígenas, o relatório do PISA (2018) traz essa afirmação:

Esforços são feitos para assegurar que tais exclusões, quando necessária, sejam minimizadas. Assim como nas edições passadas, no Brasil, foram excluídas da pesquisa (i) as escolas indígenas que lecionam na língua indígena, pois a língua do teste é o Português, (ii) as escolas rurais da região Norte e (iii) as escolas com localização diferenciada (escolas em assentamentos rurais, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e em unidades de conservação sustentável), pela dificuldade logística de aplicação. Essas exclusões estão dentro da margem prevista pelo PISA, totalizando 8.079 escolas e 74.772 estudantes, que representa 2,51% de estudantes excluídos da população-alvo, com base no Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2018, p. 35).

Desse modo, podemos inferir que para o Brasil ter uma boa classificação nos resultados apresentados pelo exame PISA faz-se necessário investimento em tecnologia para tornar o exame uma inclusão, um exame que realmente demonstre a realidade brasileira por inteira. Também precisa tornar acessível para a sociedade as informações e a importância do referido exame. É importante reconhecer que o PISA representa uma ferramenta geradora de indicadores que poderão melhorar a educação, por outro lado, é relevante mencionarmos que o PISA é um instrumento criado nos moldes da Modernidade, ou seja, representa os processos excludentes e exploradores daquele pensamento. Foi na Modernidade que a Colonialidade do Poder, do ser e do saber foi implantada. É preocupante esse pensamento universalista, uniforme, presente na avaliação do PISA, pois toda uniformização gera pensamento hegemônico.

#### 2.4.2 Agenda 2030 - Plano de Ação Global

Agenda 2030 é um plano de ação global firmado entre vários países com o propósito de erradicar a pobreza, o analfabetismo, construir e manter a paz entre as pessoas e meio ambiente. A Agenda é norteada por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) e 169 metas. Os ODS são:

- Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
- Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
- Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
- Objetivo 4.** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas;
- Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
- Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;



- Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
- Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
- Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
- Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
- Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
- Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
- Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos;
- Objetivo 14. Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
- Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
- Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
- Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2016, p. 15, grifo nosso).

Todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis são importantes para a construção desse estudo, contudo, o destaque será para o ODS de número quatro. O referido objetivo faz menção a uma “educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. De acordo com Ferreira (2010, p. 819), a versão dicionarizada de equidade é a “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um”. Dito de outro modo, equidade é a capacidade de tratar com cada um de acordo com sua necessidade. Assim, um ensino universalizado diverge dessa orientação, uma vez que a capacidade de aprender é diferente de pessoa para pessoa. A capacidade de aprender está ligada a vários fatores para além da “inteligência”. Está ligada também ao estilo de vida, saúde, fatores socioeconômicos e emocionais. O mundo atual capitalista é tão desigual que ainda nos preocupamos com a fome, o saneamento básico, a igualdade de gênero etc...

Mais uma vez ressaltamos que esse plano de ação global tanto quanto o PISA, são documentos importantes que precisam ser mais divulgados, mais problematizado no meio escolar, como também pela sociedade, tendo em vista que seus resultados dependem do conhecimento de todos e todas. Também porque ambos os documentos estão relacionados com a Base Nacional Curricular Comum que está norteando a Educação Básica de forma nuclear.

### 2.4.3 BNCC – Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular tem sua gênese na reforma educacional ocorrida juntamente com a reforma administrativa do Estado em 1990 conforme já demonstrado. Nesse sentido, a reforma educacional foi realizada para responder as necessidades do mercado neoliberal e manteve como justificativa a necessidade de melhorar a qualidade da educação que estava em crise. Esse discurso sobre a crise na educação permanece como justificativa na implantação das Escolas Cívico-Militares, conforme veremos no quinto capítulo desse estudo.

A LDB/96 está alterada pela Lei 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular foi implantada partir da promulgação desta lei que tem foco no desenvolvimento de competências, no saber fazer. Dessa forma, o alinhamento dos documentos BNCC e LDB/96 com a prática pedagógica embasada em competências convergem para o enfoque adotado pela OCDE,

o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

A BNCC firma sua relação com a política de ensino defendida pelo PISA no enfoque do aprender a partir das competências. Mas em relação à Agenda 2030 existe uma disparidade, porque o defendido na Agenda é a educação no viés da equidade. A BNCC ao acompanhar o pensamento de ensino universal defendido no PISA se contradiz deixando margem para especulações sobre seu envolvimento com a Colonialidade do Poder. É pertinente mencionarmos que a BNCC – para além do enfoque em competências, valorização das ciências e suas tecnologias como práticas na formação escolarizada no sentido de preparar o jovem para inserção no mundo do trabalho, o empreendedorismo como forma de superação e cuidado de si – traz importante destaque para o ensino com literatura de forma universalizada. Como todo universalismo é abstrato, o ensino de literatura continuará sendo ensinado como objeto de conhecimento no Ensino Médio e no Ensino Fundamental a literatura tem sido suporte (um gênero textual) para ler, compreender, interpretar e escrever porque a literatura não é configurada como um componente curricular. De acordo com Viana e Santos (2019, p. 122), “o documento posiciona uma visão ambígua, de um lado demonstra uma valorização da leitura literária, da educação literária, em seus diversos gêneros, e que é essencial para a formação do

leitor, mas de outro modo aborda a literatura subcategorizada”. Assim, essa forma que a BNCC apresenta o ensino de literatura pode ser entendida também como um meio para a efetivação do letramento em leitura no sentido de formar leitores que produzirão melhores resultados no ranking do PISA. Todavia, a BNCC (2018, p. 499) descreve a literatura de forma enaltecida, encorajando seu ensino como base para o aprendizado e desenvolvimento social: “Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir”. A importância da literatura para o aprendizado como também para a vida é uma constante na BNCC, no entanto, o espaço para esse ensino de literatura não corresponde com a orientação descrita no documento. Evidentemente, que toda escola poderá criar seu próprio currículo, mas a base é a BNCC. Nesse sentido, se no Projeto Político Pedagógico ficar bem determinado a forma de ensinar tanto o Componente Língua Portuguesa e Literatura, a interdisciplinaridade poderá ser enriquecedora. Desse modo, de acordo com Mignolo (2003, p. 304), “O problema é que as regras restritivas que operam nas culturas acadêmicas baseiam-se na crença de que a literatura é ótima, mas não constitui conhecimento sério”. O autor dá segmento no estudo sobre a importância da literatura, afirmando que ela deve ser concebida como “produção de conhecimento teórico, não como ‘representação’ de algo, sociedade ou ideias, mas como reflexão à sua própria moda sobre problemas de interesse humano[...]” (MIGNOLO, 2003, p. 305). A BNCC reconhece o poder de formação e fruição da literatura, mas deixa vago o espaço para seu ensino, porque a Lei 13.415/2017 que é o documento legal da Reforma Educacional com ênfase para o Ensino Médio não a reconheceu com a mesma distinção que prescreveu para ensino de língua estrangeira. Essa Lei 13.415/2017, descreve o que é exigido para a formação no Ensino Fundamental a partir do Sexto ano e para o Ensino Médio, conforme segue:

Art. 2. § 2º- O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica; § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: “ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “ Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Nessa lei o que é obrigatório está descrito, o que passa da obrigatoriedade é tema transversal. Nela não existe a obrigatoriedade do ensino de literatura. Assim, o que podemos perceber através da leitura do documento BNCC do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, é que a prática com a literatura de “forma nuclear” fica comprometida em decorrência da forma como é preconizado o seu ensino. Sua prática será fragmentada e relacionada a momentos lúdicos. Ainda que o ludismo seja importante no ensino-aprendizagem, a literatura não será vista como um conhecimento indispensável ao desenvolvimento do educando, uma vez que não é componente curricular. Desse modo, é possível pensar que a forma de ensinar a literatura pode representar uma explicação para o desinteresse dos alunos com a leitura literária, principalmente nas leituras dos clássicos, pois os educandos não conseguem perceber o envolvimento com a literatura de forma concreta devido a forma com que ela é apresentada, conforme menciona Rezende (2013, p. 111), “talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração”. Assim, o educando não visualiza que o letramento em leitura literária potencializa o aprendizado em matemática, em língua portuguesa, e nas demais ciências e suas tecnologias, nas outras áreas de linguagens todas importantes para o desenvolvimento socioeconômico tão difundido pela BNCC, conforme mencionado por Cosson (2014, p. 16) “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

Essa Lei também dedicou para o Novo Ensino Médio uma formação geral básica de 1.800 horas para os três anos, as quais serão divididas entre as quatro áreas do conhecimento que são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, e 1.200 horas serão dedicadas para os itinerários formativos do projeto de vida (BRASIL, 2018). A formação do educando de forma integral, no sentido de prepará-lo para a vida, é uma proposta da escola e a implantação da BNCC, conforme já pontuado anteriormente, representa um ponto positivo no que se refere à prática pedagógica embasada nos letramentos sociais. Por outro lado, o documento – no que se

refere à questão do ensino com ênfase nas competências e habilidades desde os anos iniciais preparando o educando para o labor e empreendedorismo como forma de inserção no mundo do trabalho com vista à superação econômica – é negativa, pois esse tempo poderia ser utilizado com práticas reflexivas, por meio das leituras literárias no sentido de formar o pensamento crítico como modo de resistência às práticas da Colonialidade do Poder. Apesar do ponto negativo já mencionado, é possível analisar que o documento enseja um ensino menos conteudista e que dialoga com a realidade do educando. Contudo, parece que a BNCC se utiliza dessa possibilidade de ensino amplo, para legitimar o ensino ocidental, pois faz forte apontamento à educação eurocêntrica como “a inclusão de obras da tradição literária e brasileira e de suas referências ocidentais - em especial da literatura portuguesa - assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (BNCC, 2018, p. 500). Concebemos a literatura como forma de diálogo, de interação entre leitor, texto e autor que vai para além da territorialidade. A leitura literária também explica e contextualiza a história, mas a relevância dada à literatura de referência ocidental sugere a suscitação residual da Colonialidade que reafirma a BNCC como um continuum da educação ocidental.

Outro ponto importante para refletirmos é sobre a ênfase em competências e habilidades na forma descrita na BNCC, que impulsiona a pensar que o ensino básico será transformado em uma técnica, retirando a subjetividade que ler e escrever proporciona devido ao sentido pragmático que o ensino terá, parece que as habilidades de ler e escrever passarão a ser uma técnica mecânica o que poderá desestimular o prosseguimento da formação do educando ao terminar o ensino básico. É importante ressaltarmos que o trabalho para o jovem brasileiro sempre foi visto como uma necessidade, sobretudo para o jovem da periferia. Este sempre trabalhou e estudou, nessa ordem mesmo, trabalhar e estudar. Importa evidenciarmos que o jovem fica sem trabalhar não apenas por obter um ensino conteudista e teórico, mas existem outras causas, por exemplo, falta oportunidade de vaga no mercado devido a ausências de políticas públicas para geração de empregos, o preconceito racial e social ainda representa um dos fatores para a causa do desemprego. Desse modo, o jovem negro da periferia enfrenta dificuldades para ascender socioeconomicamente devido à sua história que é marcada por preconceitos estruturais que são encobertos por uma política neoliberal que se apropriou da educação afirmando o empreendedorismo como solução para a inserção no mundo, conforme afirmado por Coan (2011).

De acordo com Ribeiro (1995, p. 219) “a distância social mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres dos ricos. A ela se soma, porém, a discriminação que pesa sobre

negros, mulatos e índios, sobretudo os primeiros”. Portanto, será uma ingenuidade acreditar que a inserção no mercado de trabalho se dará de maneira mais fácil em decorrência da implantação da BNCC com foco em competências e habilidades com ênfase em empreendedorismo. Vencer o preconceito é questão primordial também. Entendemos que o preconceito poderá ser vencido com a prática de letramento em leitura literária e letramento político pois estes ensejam consciência crítica e o exercício da alteridade. Evidentemente que a BNCC repudia toda e qualquer forma de discriminação, mas é preciso trabalho subjetivo somado ao trabalho técnico para desarticular o paradigma da classificação social e do racismo. Como já pontuado a BNCC tem lados positivos, por exemplo, a visão de prática pedagógica com letramentos, com interdisciplinaridade; a afirmação sobre a literatura no sentido de mantê-la como parte integrante do ensino-aprendizagem, “em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 499). Esta afirmação como a que vem a seguir leva a crer que o ensino de literatura no Ensino Médio tenha espaço próprio. Todavia, seu ensino será de modo interdisciplinar com outras áreas do saber, continuará de forma etérea, mantendo o seu (não) lugar nas práticas escolarizadas. Por outro lado, a Base estimula o ensino da literatura de forma que os educandos aprenderão literatura e não apenas a história da literatura, conforme registra a BNCC (2018, p. 499) “nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando”. Desse modo, a BNCC não pode ser lida de modo ingênuo, pois o documento apresenta contradições entre sua redação e o que é orientado por ela como sendo importante para os educandos do Novo Ensino Médio, no que se refere à formação para inserção no mundo do trabalho embasada no ensino pragmático. A Base até exalta a literatura e seu ensino, mas será preciso “arranjar” um modo para que esse ensino seja efetivado.

Outro ponto importante a ser mencionado sobre o citado documento é o enfoque em temáticas que envolvem conhecimentos políticos, estéticos e éticos, desde o Ensino Fundamental até ao Ensino Médio. No eixo leitura no ensino fundamental deve-se “fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (BRASIL, 2018, p. 72). Como a BNCC em toda sua redação é afirmativa em relação à leitura diversificada e a valorização da leitura literária, aos conhecimentos políticos, faz-se necessário pensar alternativas de ensino que se somam aos conceitos defendidos no documento, como demonstrado:

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados (BRASIL, 2018, p. 18).

Essa possibilidade de diálogo entre documento legal e as experiências práticas escolarizadas representa uma Descolonialidade do saber, do ser e do poder. Ou seja, se contrapõem à própria BNCC, pois o documento ao mesmo tempo em que valoriza a experiência local privilegia o conhecimento ocidental em detrimento dos demais, conforme já mencionado. A leitura da BNCC de início enseja um ensino pós-moderno, pós-colonial, mas, com efeito, só enseja, dado que ao valorizar o pensamento de matriz europeia confirma sua ligação com a Colonialidade do Poder do saber e do ser, contradizendo a teoria da Descolonialidade que representa a liberdade de expressão e o pensamento local, transcultural, transareal e transdisciplinar que insurge contra toda forma de opressão e colonização do pensamento.

A BNCC defende uma educação integral, e, integral não se refere ao tempo de permanência na escola, mas integral no que se refere à formação do educando no sentido de contemplar todas as competências e habilidades, como demonstrado em suas 10 (dez) competências gerais da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, e laborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens-verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital-, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva, e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideais, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

As 10 (dez) competências gerais da educação básica, conforme descrito anteriormente, ensejam uma educação integral, pressupõe-se que quando postas em práticas o resultado poderá ser de um educando pronto para a liderança de sua vida em contexto com o Outro. A proposta das dez competências foi construída com abertura para o ensino com letramentos e valorização dos saberes. Mas, a despeito das considerações em relação às dez competências gerais para educação básica, fica uma dúvida se é possível alcançar um desenvolvimento integral sem a ênfase no espaço próprio para a literatura, posto que esta é trabalhada como objeto de conhecimento junto ao Componente Língua Portuguesa, Artes ou outra área do conhecimento. A dúvida é alimentada pela realidade, uma vez que em relação ao ensino de literatura não houve mudança alguma, reconhecem sua importância e, da leitura de textos literários, pois estes dialogam com todas as ciências, mas não há certeza se será efetivado na prática. O que começou como sendo uma proposta decolonial revelou a mesma face colonialista eurocêntrica e acrescentou mais um lado, que é o pensamento capitalista defendido pela OCDE, que vê a educação como instrumento para desenvolvimento do capital, desvirtuando o sentido de educação integral voltado para o ser humano, pois à medida que se forma uma pessoa privilegiando o ensino técnico em detrimento do ensino reflexivo, constrói-se seres robotizados, mecânicos repetindo os mesmos erros dos formados pelos conceitos iluministas cientificistas que desconsideravam a relação ciência e humanidade.

A BNCC pressupõe um ensino decolonial quando evidencia o ensino com letramentos e se refere à literatura. Entretanto, a BNCC não está em sua totalidade em conformidade com a teoria da Descolonialidade, uma vez que esta preconiza um estado permanente de inconformismo com o status quo da Colonialidade do Poder, que na BNCC esse estado de



inquietação não aparece, porque esta encontra-se acreditada na formação técnica e no empreendedorismo individual como meio e fim para preparar o aluno para a vida e para o mundo do trabalho como também para superar a “crise” da falta de qualidade na educação. Essa cegueira técnica representa mais um retrocesso do que um avanço para a educação, mesmo se mostrando como alternativa para inclusão do jovem no mercado de trabalho, e, ao mesmo tempo a permanência no espaço escolar.

Da leitura da BNCC, o que podemos inferir é que a tão sonhada inclusão do jovem no mercado de trabalho e a permanência escolar continuará sendo um mito porque é incerto acreditar na premissa de que mercado de trabalho e a permanência na escola andam juntos. Nesse sentido, outro ponto importante que produz incertezas é quanto ao ensino de literatura, pois o fato de tratar a literatura como objeto de conhecimento corrobora com o pensamento de que não haverá mais “tempo” para esse fazer estético dado que o aluno terá que fazer escolhas dos itinerários formativos alinhados com seu projeto de vida. Projeto esse que pela leitura da BNCC já está desenhado pelas palavras “empreendedorismos” e “inserção no mundo do trabalho”. Outra inferência que fazemos também é que parece que a educação escolarizada deve atender aos interesses políticos dos organismos multilaterais ligados à economia neoliberal, e não formar pessoas que poderão questionar suas práticas.

A intenção do nosso estudo não foi demonizar os desdobramentos da educação, como por exemplo, exame PISA, a Agenda 2030, nem a BNCC, mas analisar suas propostas sob uma ótica crítica em defesa do crescimento tanto dos países participantes como do Brasil, para que a Colonialidade do Poder seja revelada para ser combatida. A proposta de desenvolvimento educacional e tecnológico, é boa, desde que seja uma proposta concreta e não uma universal e abstrata, é necessário haver um meio-termo, conforme argumentado por Césaire (2006, p. 84) “no me entierro en un particularismo estrecho. Pero tampoco quiero perderme en un universalismo descarnado. Hay dos maneras de perderse: por segregación amurallada en lo particular o por disolución en lo universal”. Particularismo e universalização precisam ser equilibrados de modo que um complementa o outro, como bem mencionado pelo autor.

## **2.5 O ensino de letramento político por meio da literatura de forma mediada: uma alternativa transmoderna**

O ensino de letramento político é importante porque representa uma forma de desarticular os eixos da Colonialidade do Poder, sobretudo, o poder político, pois é a política que sustenta e mantém a estrutura do sistema-mundo capitalista. Nesse sentido, o ensino de

letramento político, por meio da literatura, configura uma alternativa à Colonialidade do Poder porque será uma forma de ensino-aprendizagem que levará o educando a construir um pensamento crítico diferenciado do que tem sido ensinado desde a modernidade. O ensino de letramento político, que adotamos, será na perspectiva da Transmodernidade, um ensino que será baseado no respeito, no conhecimento local e no ensino de política escolarizado, como forma de aproximação da vida pública com a sociedade. O objetivo será formar entes políticos comprometidos com políticas públicas que contemplam tanto a periferia quanto o centro de forma democrática. Desta forma, concebemos o ensino de letramento político como um modo de fortalecimento para a democracia. Entendemos que a Descolonialidade do pensamento não se reduz à esfera política, mas à Descolonialidade do imaginário de uma forma geral, conforme afirma Grosfoguel (2006, p. 158) “no podemos pensar la descolonización en términos exclusivamente de la conquista del poder jurídico-político del Estado-nación, esto es, por medio del control del Estado”. Desta forma, acreditamos que o letramento político por meio da literatura abarcará também as demais temáticas sociais como, por exemplo, as questões raciais, de gênero, religiosa, cultural etc., de modo que a Descolonialidade do pensamento seja heterogênea para a desarticulação dos eixos da Colonialidade do Poder.

A literatura acompanha a história da humanidade, seus movimentos e mudanças, se adequando, se opondo ou questionando porque a verossimilhança tem como limite a capacidade de imaginar um tempo, de imaginar uma realidade. Desde seu nascimento a literatura tem se metamorfoseado em diversos momentos da história, acompanhando cada sociedade uma vez que o ser humano tem em sua complexidade existencial, o onírico e o científico, como partes constitutivas entranhadas no seu ser. Segundo Sartre (2004), o homem no mundo sempre foi o tema, a base constitutiva da literatura, desta forma, a literatura não tem fronteiras, nem compromisso com a “verdade”, pois sua existência é constituída na realidade e vivência do ser humano. Ela ensina mesmo não tendo obrigação de fazê-lo, diverte e conta todas as histórias sem omitir vencidos ou vencedores, resolve conflitos e organiza o caos interior de cada um que dela faz uso. A leitura literária interage diretamente no íntimo da complexidade da humanidade que poderá ser fantasiosa ou exata. A literatura tem a capacidade de mutação ou atualização para além das várias formas de produção e recepção pelas quais já passou como também por diversos modos de leituras desde seu surgimento juntamente com o ser humano. De acordo com Colomer (2003, p. 159, grifo nosso) “a literatura se define em função de seu destinatário e responde aos propósitos sociais, que lhe foram (*e lhe são*) atribuídos em cada momento históricos”.

Conforme apontamos sobre a flexibilidade da literatura em acompanhar os momentos históricos sociais, importa evidenciarmos que sua análise sob o enfoque da Descolonialidade é pertinente, porque possibilita um ensino-aprendizagem mediante práticas com letramentos sociais que valorizarão outros conhecimentos, tais como conhecimentos sobre política, por exemplo. Essa forma de ensinar ensejada neste estudo não tem a pretensão de transformar a literatura em instrumento, ou aliená-la. Como demonstramos a literatura é livre e indissociável do ser humano, nesse sentido, pensar o ensino-aprendizagem do letramento político existente na literatura será um modo de disseminação dos dois conhecimentos, conivente com o pensamento decolonial que é a valorização do conhecimento livre da visão binária que encurrala os conhecimentos, e livre da visão eurocêntrica.

A literatura não pode ser relegada apenas à gratuidade, uma vez que ela faz parte da vida, por isso deve ser vista também como uma instituição, porque para além da diversão e da formação, dentre outras funções, representa fator preponderante na movimentação do comércio, tem função social. A literatura é rica em conhecimento e é amalgamada na vivência e não se pode ignorar seu compromisso com a formação do ser humano. Nesse sentido, este estudo como já mencionado anteriormente no objetivo geral, explorará dois lados da literatura: o político e sua capacidade de ensinar. Por outro lado, abordará uma questão que pode representar uma resposta para pergunta que comumente os professores recebem não só de seus alunos, mas também da própria sociedade que, alheia à importância deste conhecimento, faz: Ler literatura para quê? A resposta, por conseguinte, possui outros questionamentos: por que não ler literatura? Por que não deixar a literatura transitar no espaço escolar com a mesma função, responsabilidade e compromisso que os outros componentes do Currículo? Leitura literária é fruição e deleite. A fruição e o deleite não serão comprometidos por causa da forma que estão sendo pensados neste estudo. Antes eles serão elevados a altos níveis, pois nestas épocas de utilitarismos, na qual tudo precisa ter uma função, a literatura não poderá ficar com participação reduzida. Porque em toda a história a literatura esteve presente e com participação importantíssima, como afirma Souza (2007) a literatura é mais do que fantasia encantadora, ela nasce mesclada com a imaginação e com a realidade. Nesse sentido, para além da fruição da literatura, o aluno poderá também trazer para sua experiência o conhecimento sobre política, fortalecendo o cultivo de sua inteligência, pois consoante Souza (2007, p. 69), “o cultivo da inteligência, independentemente da cobrança de resultados práticos, é um fim em si mesmo”. A literatura, conforme apresentada neste estudo, não estará fazendo nada novo. Nada além do que ela sempre fez que é acompanhar o desenvolvimento da formação do ser humano, mas

também no projetar, no romper, no inventar, e, para, além disso, continuar também sendo gratuidade.

O modo como a literatura é apresentada no currículo escolar pode representar uma forma de proteção contra a possibilidade de o leitor se tornar alguém com conhecimento crítico, com capacidade de dialogar, criticar e oferecer outras formas de conduzir o processo socioeconômico, perturbando, assim, a “ordem” estabelecida. A literatura pode representar instrumento de resistência, pois é um produto social construído a partir da vivência, por isso mesmo, representa de forma fictícia a realidade que às vezes precisa ser ignorada ou esquecida, sob pena de colocar em risco processos de opressão, ditaduras ou colonização. Ela é reveladora da realidade, dado esse que a transforma em clandestina, levantando assim conjectura sobre sua real importância na educação formal, como também para toda a vida.

A literatura como arte da palavra e produto cultural não deve ser vista apenas como um objeto de ensino de história ou mesmo de outra ciência, mas também como um instrumento para a fruição de leitura que possibilitará a compreensão de vários saberes porque o leitor ao fazer uso de um momento lúdico, se entregando à reflexão sem a obrigação de criar um produto final sob pena de ser analisado na perspectiva binária do certo ou errado poderá agregar conhecimentos mesmo sem o registro. Sobre o ensino de literatura existem vários pontos de vistas tais como: a leitura literária é desnecessária por não ensinar nada; bem como a leitura literária é uma perda de tempo, já que não ensina nada “verdadeiro” e o educando vai à escola para aprender e conquistar uma formação profissional. Porém, a literatura, segundo as teorias, para além de sua gratuidade, ensina, é produto cultural, é uma instituição porque tem função social. Assim, se a literatura tem função social, como por exemplo, de retratar e refletir a sociedade, sua leitura como os demais textos do currículo faz parte da formação do educando sendo sua leitura mais que gratuidade. Esse caráter gratuito da literatura não pode ser visto de modo pejorativo, mas ao contrário, deve ser visto como de sua essência e da própria necessidade que o ser humano possui. Ler literatura, conforme nos apresenta Antonio Candido (2017) em ‘Direito à literatura’, é um bem incompressível, ou seja, um bem essencial à sobrevivência de cada um. Porque o ser humano precisa de refrigério, de viver o sonho, mesmo através da leitura literária. A literatura possibilita a reflexão, de forma que o ser humano, que tem contato com a leitura literária, possa alargar sua compreensão a respeito de si e do meio socioeconômico, ambiental e político.

Em relação a importância da literatura, Ette (2018, p. 203) evidencia que “a literatura mantém à nossa disposição o saber sobre a vida e o saber sobre a sobrevivência adquiridos em seu decurso no processo de entrecruzamento de dois espaços culturais heterogêneos”. Assim, a

literatura pode ser agência para reflexão sobre política, porque traz em si conhecimentos heterogêneos e contingentes. Seguindo na mesma esteira, conforme menciona Cornejo Polar (2000, p. 16), “a literatura é produção social, parte integrante de uma realidade e de uma história nunca neutras, e talvez por isso se omita toda referência contextual e todo discernimento de valores”. Desta forma, a crítica literária ao creditar função à literatura como um de seus atributos, não abstrai sua natureza de sentido de fruição, gratuidade, estética e ficção, posto que as leituras literárias são importantes no processo de descolonialidade e desterritorialização, mesmo em face da sua natureza.

Corroborando com a visão de vetorização da literatura enquanto espaço e movimento, Cornejo Polar (2000, p. 28) menciona que o recorte que dá origem à literatura culta, “são operações críticas que têm um caráter marcadamente ideológico e que essa ideologia corresponde, em última análise, aos grupos dominantes”. Em outras palavras, a literatura como manifestação e produção social não pode ser restringida nem ao espaço e nem a hierarquias, para que seja evitado omissões relevantes no processo de reconstituição da identidade do sujeito pós-colonizado.

Assim, como não é possível separar do ser humano sua realidade escolar de sua vida cotidiana ou decidir em que momento é mais adequado ter uma leitura somente para fruição e outra para o aprendizado de maneira uniforme e generalizada, ignorando o fato de que o ser humano diferencia um do outro em todos os sentidos, a literatura deve ser ensinada na escola de modo que cada aluno se aproprie das leituras literárias para aprender a aprender, para aprender a ser e para aprender a conviver. A literatura traz à tona a humanidade (entendendo humanidade como a percepção, o sentimento, a sensibilidade) de quem com ela interage. Esse confronto/desconforto com a humanidade, que é peculiar de cada um, possibilitará as reflexões sobre os diversos temas com os quais a narrativa se refere, por um lado, e, por outro, pelos modos de como cada leitor irá se apropriar dela e de seus temas. Desse modo a educação escolar não pode ser fragmentada, precisa ser para a vida, pois o ser humano é um todo complexo. Esse modelo pragmático de educação já provou que não é suficiente para atender as complexidades que permeiam a vivência.

## **2.6 Letramento político e a literatura: uma alternativa decolonial**

Um pensamento decolonial reconhece a importância da literatura na construção do conhecimento, assim, é preciso ensinar literatura nas formas abstrata e concreta. Na forma abstrata o ensino é sobre a literatura. Na forma concreta é ensinar com a literatura e seus

desdobramentos. Souza (2002, p. 24) relata que a literatura “por transitar entre discursos e funcionar como referência constante para a construção de objetos teóricos de outras disciplinas, o discurso ficcional está cada vez mais vivo e presente”, por isso, o ensino interdisciplinar entre literatura e qualquer texto é rico em seus resultados, tendo em vista que a literatura representa uma diversidade de possibilidades.

Em relação ao desdobramento da literatura, consideramos as possibilidades de trabalhar com práticas de oficinas, roda de conversa dentre outras. Outro desdobramento da literatura é a capacidade de interdisciplinaridade que ela possibilita junto a outras ciências, condição que a BNCC preconiza. Como a literatura contém vários saberes, nesta pesquisa destacaremos, para o estudo, a política. Será focado o aspecto político da literatura, sendo trabalhado o letramento político por meio dos textos literários. Evidentemente que não existe a pretensão de esgotar o assunto, mas levantar possibilidades para uma prática pedagógica contextualizada e produtiva para ambas as temáticas curriculares. Conforme a BNCC (2018, p. 562) “a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: [...] política e trabalho”. Sendo a política um tema a ser problematizado pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, acreditamos que seu estudo, atravessado pela literatura, potencializará o ensino e o aprendizado dos alunos, porque as leituras literárias retiram o leitor de sua zona de conforto, provocando e produzindo-lhe inquietações, conforme demonstra Sartre (2004, p. 204) ao dizer que “a literatura é por essência tomada de posição”, pois não é possível continuar igual depois de ler um texto literário.

A literatura pode ensinar de fato qualquer assunto desde que haja espaço para sua prática. O ensino da política na literatura proporciona que aquela seja vista e aprendida sem a paixão partidarista, porque abre espaço para a reflexão e diálogo entre os educandos, levando-os a refletir sua realidade de modo racional sem a influência do clientelismo político, que impera na sociedade, sobretudo em período de eleições, mas como uma ciência que pode ser vivida de forma consciente. Por outro lado, essa análise não permite uma homogeneização, uma vez que a literatura é polifônica. O estudo sobre o ensino de literatura não se restringe apenas à literatura brasileira, pois a política para se firmar nacional precisa da internacional, posto que não se vive de forma isolada, mas em uma rede de ligações socioeconômica. Trazer o aluno para a roda de leitura – revitalizada pela possibilidade de divulgação do conhecimento construído com a sua visão – é potencializar o aprendizado não só de literatura e política, mas o ajudará no aprendizado dos demais componentes do currículo. Essa possibilidade de ouvir a própria voz é o ponto principal da descolonialidade do pensamento. É uma forma de resistência contra o

silêncio imposto pelo racismo epistêmico eurocêntrico, conforme nos esclarece Kilomba (2019, p. 33) “quero falar sobre a *máscara do silenciamento*. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos”. A máscara do silenciamento era um objeto físico como também foi uma política racista que silenciou não apenas as pessoas escravizadas como também silenciou o conhecimento não europeu. A máscara do silenciamento subalternizou e tornou sem valor o pensamento existente não europeu fortalecendo assim a ideia de raça e racismo.

Quijano (2007) menciona que o conceito de raça começou pelo olhar dos europeus para América. Não é um conceito da América, mas sobre ela. Foi mundialmente imposto como forma para sustentar o sistema capitalista. O conceito de raça representa a inferioridade e a incapacidade cognitiva dos não europeus, sobretudo, as pessoas negras africanas transformadas em mão de obra escrava. O autor menciona que a ideia de raça foi inventada como fator de dominação e exploração. Ligado a ideia de raça foi desenvolvido uma nova forma de dominação a partir do imaginário, que é o racismo que ainda perdura. A dominação e exploração por meio da raça e do racismo na visão de Quijano (2007, p. 119) “penetró cada uma de las áreas de la existencia social del patrón de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno”. A subjugação e exploração realizadas pelas categorias raça e racismo sustentou o padrão de poder eurocêntrico, conforme já mencionado anteriormente.

Seguindo na mesma direção, Kilomba (2019, p. 71) argumenta que “o racismo é uma realidade violenta. Por séculos, ele tem sido fundamental para o fazer político da Europa, começando como os projetos europeus da escravização, colonização [...]”. O racismo como sistema epistemológico continua mantendo a dominação e fazendo vítimas. Raça para Mbembe (2014, p. 26-27) é explicada como algo que não existe, é uma invenção fantasista: “Antes de mais, a raça não existe enquanto facto natural físico, antropológico ou genético. A raça não passa de uma invenção útil de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica”. Raça como uma construção ideológica teve o poder de atravessar fronteiras de modo eficaz mantendo e fortalecendo a Colonialidade do Poder até a contemporaneidade por meio da ideia de racismo. O racismo é apresentado também por Gilroy (2001, p. 40), como algo para ser apagado: “mas a luta é para tornar os negros percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual — atributos negados pelo racismo moderno”. Nesse sentido, o aluno de periferia, independentemente de sua cor, pode trazer consigo esse processo de inferioridade internalizado, pois faz parte do processo de construção de subalternidade que ainda prevalece. Assim, se a Descolonialidade do poder, do ser e do saber for o objetivo, se faz necessário pensar e agir de forma inovadora e criativa,

mas, se queremos que a humanidade avance um futuro, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar, temos de descobrir. [...] Temos de mudar de procedimento, desenvolver um pensamento novo, tentar colocar de pé um homem novo (FANON, 1968, p. 275).

Essa ideia de um homem novo, como quer Fanon, pode ser pensado de forma criativa de modo que o processo privilegie a escola. Assim, questionar os instrumentos legais que regem as práticas pedagógicas é um pensamento decolonial. Logo, conhecer a BNCC e demais instrumentos legais é importante, pois esses documentos podem representar um continuum da Colonialidade do Poder. Por isso, a ênfase no ensino de política por meio das leituras literárias de modo decolonial, como alternativa a essa Colonialidade, porque é a política que é responsável pela criação de documentos legais para a educação.

De acordo com o pensamento de Hall (2003, p. 119) “uma vez que as relações que caracterizaram o ‘colonial’ não mais ocupam o mesmo lugar ou a mesma posição relativa, podemos não somente nos opor a elas, mas também criticar, desconstruir e tentar ‘ir além delas’”. Desse modo, a teoria da Descolonialidade possibilita à educação uma nova forma de ensinar e de aprender, como também, proporciona aos conhecimentos latino-americanos credibilidade. Corroborando com o pensamento Descolonial, teoria que sustenta esse estudo, Ette (2018) desenvolveu a teoria da literatura sem morada fixa ou dito de outro modo, do *EscreverEntreMundos*, demonstrando a quebra do paradigma da territorialidade e chamando a atenção para a importância da literatura para o aprendizado que pode ser o escolarizado ou o extraclasse, pois a “literatura está intrinsecamente entrelaçada com movimento e com os caminhos do conhecimento” (ETTE, 2018, p. 14). Esse autor, demonstra ainda que a vetorização da literatura, as literaturas do mundo, cria espaço para além do aprendizado, para quebra de processos excludentes e de tradições hegemônicas (ETTE, 2018). A teoria do escrever entre mundo defendida pelo autor não implica a perda de identidade, antes a solidifica, é a possibilidade de recuperar e manter o conhecimento local fora da zona territorializada ou colonizada, o que é muito importante para a permanência e desenvolvimento do conhecimento que ora já foi mutilado e reescrito pelo colonizador como um palimpsesto. Reconhecer a vetorização da literatura não implica na desvalorização da literatura nacional em prol de outra, mesmo porque, as leituras literárias são mais que ligação territorial, são ligação de mundos. Concebemos as leituras literárias como contraponto ao racismo estrutural que ainda existe tanto no meio social como no meio epistemológico.

É relevante mencionarmos que existe uma urgência na prática com a Descolonialidade do poder, para pôr fim a diálogo como esse que ainda veiculam, como essas afirmações do ex-



Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez, em entrevista, quando afirmou que “a ideia de universidade para todos não existe”. Segundo ele, “não faz sentido um advogado estudar anos para virar motorista de Uber”. “Nada contra o Uber, mas esse cidadão poderia ter evitado perder seis anos estudando legislação”<sup>2</sup>. Para o referido político, o ensino deverá ser direcionado a um determinado público, já que não é para todos, e pode-se inferir desta afirmação que o ensino tecnicista deverá sobrepor ao ensino reflexivo, pois outras categorias profissionais não precisam entender de leis ou mesmo ter uma consciência crítica, basta trabalhar de forma mecânica. Pensamentos desprovidos de reflexões, como este, precisam ser eliminados, pois para além de profissional a pessoa é também é um ser pensante. É no espaço da reflexão e do diálogo que se constroem políticas que atendam o coletivo e o individual. Pensadores políticos como os que defendem o estudo com perspectiva tecnicista como sendo mais eficientes na formação do educando, estão reforçando a ideia de que o necessário é a estrutura do sistema capitalista, o individualismo e a produção para o consumo com interesse cumulativo e oligárquico, reforçando assim a Colonialidade do Poder, do saber e do ser.

É oportuno registrarmos que o fazer pedagógico, ainda que lentamente, foi influenciado por práticas decoloniais, e o expoente brasileiro com práticas pedagógicas libertárias, com autonomia, foi Paulo Freire. De acordo com Freire (1990, p.37) “qualquer povo que pode, corajosamente, romper os grilhões do colonialismo, pode também ler a palavra com muita facilidade, desde que a palavra lhe pertença”. Aprender na visão do autor está ligado com o pertencimento da palavra, da forma como compreendemos, falamos e vivemos de acordo com a palavra. Aprender está ligado com a oportunidade de falar, não apenas escutar. Ainda na esteira com Freire (1995, p. 63) “o que não me parece possível é fazer a leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos”. A esse modo de ensinar e aprender defendido pelo autor, essa relação entre teoria e prática social é conhecida também como letramentos. Paulo Freire foi o precursor da prática pedagógica com letramento social. Para ele o aprender sempre está ligado à ideologia, à política, e nunca é uma forma mecânica ou bancária. O educando não é vazio, ele traz conhecimentos de mundo que devem ser respeitados.

Letramentos preconiza que o ensino-aprendizagem está atrelado às práticas sociais do educando. Segundo Achugar (2006, p. 29) “o sujeito social pensa, ou produz conhecimento, a partir de sua “história local”, ou seja, a partir do modo que “lê” e “vive” a “história local”, em virtude de suas obsessões e do horizonte ideológico em que está situado”. Dar voz aos

---

<sup>2</sup>PASSARELLI, Hugo. **Ideia de universidade para todos**. 2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>. Acesso em: 20 out. 2021.

educandos durante o processo de ensino-aprendizagem por meio das leituras literárias e políticas é construir elos entre as teorias e as práticas sociais destes, pois, ao ouvir a própria voz a pessoa sente que também pode ser ouvida pelo outro e isso produz autoafirmação para formação de sua identidade. Por meio dos conhecimentos e questionamentos da história local se pode chegar a um conhecimento universal e decolonial. Essa prática pedagógica contrapõe ao ensino conteudista, de visão cartesiana e binária, é uma forma decolonial de pensar. É um pensamento outro que se contrapõe ao ensino conteudista em busca de um ensino contextualizado, mas no sentido de formar o educando com uma consciência crítica, conhecendo seus direitos e deveres e capaz de interagir de forma que suas ações produzam o bem-estar individual e coletivo na construção do meio socioeconômico e ambiental.

Por outro lado, ao pensar a prática pedagógica na lógica do letramento enquanto ensino contextualizado e decolonial, conceber o enfoque tecnicista no ensino é contraditório, porque o fim dessa formação é dar continuidade ao processo colonizador do poder administrado pelo sistema capitalista. Esse sistema é gerido pelas potências que com suas relações de comércio governam a liberdade, tendo em vista que conduz e condiciona o educando a uma zona conformada com o capitalismo explorador. Faz-se necessário compreender bem a teoria dos letramentos para saber trabalhar uma prática pedagógica na qual o ensino-aprendizagem não seja mais uma prática que atenda aos interesses exógenos da Colonialidade que poderá ser estrangeira ou local. É importante ressaltarmos que este estudo dedicou um capítulo exclusivo para a compreensão da teoria dos Letramentos.

A literatura como agência para a reflexão de política, com sua ficcionalidade e desdobramentos pode construir discursos epistemológicos no sentido de criar um pensamento outro, que dará conta de um novo cenário político e econômico para o Brasil. Para que esse diálogo seja livre de dominações é necessário que os agentes sejam livres da condição de subalternos e tenham um pensamento decolonial constitutivo de suas ações e decisões socioeconômica, política e epistemológica. De acordo com Quijano (2007, p. 121) “todos los países cuyas poblaciones son, en su mayoría, víctimas de relaciones racistas o etnicistas de poder, no han logrado salir de la periferia colonial, en la disputa por el ‘desarrollo’”. A condição de subalterno interiorizada no imaginário latino-americano tem impedido o desenvolvimento econômico e político, pois o modelo de gestão administrativo e de educação ainda é eurocêntrico e após a Segunda Guerra Mundial, influenciado pela ideologia imperialista dos Estados Unidos. Ao que se refere à política, esta é colonizadora, no sentido de que oportuniza o desenvolvimento do capital externo e privado ao apoiar as grandes empresas de capital

estrangeiro com empréstimos bancários, em detrimento de uma política pública gerenciada por agentes públicos.

Tendo em vista que a literatura e a política são imbricadas e fizeram parte do processo de desenvolvimento do ser humano desde tempos remotos até a contemporaneidade, e que por isso, foram envolvidas diretamente nos processos de conquistas e derrotas realizados na história da humanidade, que trazê-las para a sala de aula de forma interdisciplinar e sob a ótica do pensamento decolonial, representa um avanço rumo a efetivação da Descolonialidade do poder que desarticulará todos os demais eixos da Colonialidade. Possibilitando assim, um pensamento outro, uma lógica outra na política, sobretudo, nas políticas públicas que regem a educação, pressupondo que é por meio da educação escolarizada que se forma o cidadão crítico. Representa também um contraponto à ideia totalitária de ciência, é, portanto, “um outro paradigma que se constrói sobre conhecimentos e epistemologias que foram negadas e subordinadas pela Teologia, pela Filosofia e pela Ciência” (MIGNOLO, 2004, p. 697).

Nesse sentido, este estudo está propondo uma alternativa que enseja o ensino de literatura e de política, de forma interdisciplinar, de modo que a política seja trabalhada através dos textos literários potencializando o aprendizado de ambas. Desse modo, será uma prática interativa e contextualizada envolvendo não só o contexto escolar, mas também o social, por meio da presença de pessoas envolvidas e engajadas nas questões sociais coletivas, como também de entes políticos. Fanon (2008, p. 187) ressalta que “todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato”, é com essa solidariedade que concordamos, que buscamos formas para praticá-la. É com os pressupostos do pensamento decolonial que este estudo se propõe construir um novo paradigma para a formação do educando. A proposta na perspectiva do pensamento decolonial tem como objetivo alcançar a Descolonialidade do poder, do ser e do saber a curto, médio e em longo prazo, como também pode representar uma alternativa contra a aludida “crise” da educação, conforme os defensores da terceirização faz acreditar. É relevante mencionarmos que o discurso de crise na educação brasileira é um projeto político posto em marcha, como mencionou Ribeiro (2019, p. 56), “em consequência, a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”.

A teoria da Descolonialidade, é uma teoria que valoriza a criatividade do pensamento nativo, nacional e local, no sentido de conter a continuidade do pensamento euro-americano que já não serve no contexto atual para os grupos considerados minorias como as mulheres, a comunidade LGBTQI+, aos professores progressistas, as pessoas negras. O pensamento euro-

americano nunca serviu também para o contexto de certos grupos como os povos nativos e as pessoas africanas. Tal contexto é constituído de uma globalização tecnocapitalista ligada a uma uberização do mundo. A definição do termo uberização, conforme Abílio (2020, p. 112), “refere-se às regulações estatais e ao papel ativo do Estado na eliminação de direitos, de mediações e controles publicamente constituídos”, e está relacionada com a produção discursiva do empreendedorismo. Essa uberização pode colocar em risco a estabilidade política democrática interna, devido ao grande desenvolvimento das corporações internacionais, como mencionam Lipovetsky e Serroy (2011) ao comentar que

em uma sociedade que perdeu a capacidade de controlar a marcha econômica da sociedade e que reduz drasticamente as margens de manobrar o poder público, reforça-se a ideia de que se é menos governado pelos representantes políticos do que pela hegemonia dos mercados (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 50).

O desenvolvimento do sistema capitalista, promovido pelo capital internacional, cria novas formas de subsistência para o sujeito, que fica cada vez mais individualista e desinteressado pela política e por seus governantes. É relevante a contribuição de Schwarz (2000) sobre a relação de dependência gerada pelo favor:

Esteve presente por toda parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte etc. Mesmo profissões liberais, como a medicina, ou qualificações operárias, como a tipografia, que, na acepção europeia, não deviam nada a ninguém, entre nós eram governadas por ele. E assim como o profissional dependia do favor para o exercício de sua profissão, o pequeno proprietário depende dele para a segurança de sua propriedade, e o funcionário para o seu posto. *O favor é a nossa mediação quase universal* (SCHWARZ, 2000, p. 16).

A relação de favor estabelecida entre eleitor e políticos possibilita que estes pensem mais em si mesmos e nos seus interesses pessoais, tornando-se menos comprometidos com as políticas públicas e mantendo como refém o cidadão eleitor por meio do “voto de cabresto”. Ele, movido pela visão imediatista e particular, negocia seu direito de eleger um candidato que apresenta um programa de governo que contemple a coletividade, para votar em outro apenas para manter seu trabalho (emprego), para isso, com o apoio de familiares e amigos. Esse distanciamento – gerado pelo sentimento de segurança e proporcionado pelo consumo advindo do mercado – corrobora para a geração de políticos de carreira e aumento da corrupção no poder público.

Essa apatia e desinformação do cidadão leva os políticos a se organizarem, tornando-se fortes entre si e o cidadão cada vez mais enfraquecido, quanto aos seus direitos. O que pode

ser, por exemplo, a causa de tantas privatizações de estatais que acontecem sem o conhecimento real do cidadão, uma vez que as informações são transmitidas pela mídia e sem acompanhamento da população, pois, nem todos e todas sabem ao certo o que é privatização de uma estatal. O caso da Vale do Rio Doce, ocorrida em 1997, é um exemplo das privatizações. Foi lançada uma cartilha sobre a privatização na qual o presidente do BNDES naquela época, senhor Luiz Carlos Mendonça de Barros, afirmava ao responder à pergunta: “Por que vender uma empresa lucrativa, que não representa ônus para a União? O que ele responde: “Para que ela seja ainda mais lucrativa e mais produtiva, o que é bom para o Brasil”<sup>3</sup>. A resposta demonstra bem o que pensam alguns políticos, porque o discurso continua sendo que existem necessidades de privatizações de várias estatais, sobretudo, a Petrobrás, estendendo às escolas públicas, mesmo que em forma de concessão. É relevante mencionarmos que o sistema político-econômico trabalha para a organização da sociedade e o processo de produção. No entanto, a realidade brasileira demonstra que existe grande desigualdade social decorrente das medidas neoliberais do sistema político-econômico e também, pelo conformismo do eleitor que pensa mais em seus interesses do que nos interesses da coletividade. Conforme aponta Schwarz (2000, p. 17) “o favor, ponto por ponto, pratica a dependência da pessoa, a exceção à regra, a cultura interessada, remuneração e serviços pessoais”. Nesse sentido, faz-se necessário um ensino-aprendizagem que se contraponha à conformidade e ao tecnicismo, como enfrentamento contra a estruturação da Colonialidade do Poder, e em favor de uma formação crítica, uma cidadania forte para resistir aos políticos de carreira e suas permanências no poder como também as desigualdades decorrentes da troca de favores.

Uma educação acrítrica centrada na técnica poderá fortalecer a Colonialidade do Poder, que está diretamente ligada à produção de bens de consumo, sobretudo, os tecnológicos, estruturando ainda mais a cultura do hiperconsumismo, característica que fortalece o sistema capitalista. O hiperconsumismo desregula o meio ambiente pois gera mais produção de bens de consumo, de um modo geral, causando estragos na ecosfera, que impactarão diretamente de forma negativa no meio socioambiental. Em relação à sociedade o impacto é sobre o sujeito, pois, ele possibilitará uma desigualdade social. A desigualdade gerada pela má distribuição de renda contribui com a acumulação dos que muito têm e por outro lado, aumenta a falta dos que

---

<sup>3</sup>BNDES. **Privatização da Vale do Rio Doce**: o estado no lugar certo. Disponível em: [https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/14057/2/Privatizacao%20da%20Vale%20do%20Rio%20Doce\\_o%20estado%20no%20lugar%20certo\\_P\\_BD.PDF](https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/14057/2/Privatizacao%20da%20Vale%20do%20Rio%20Doce_o%20estado%20no%20lugar%20certo_P_BD.PDF). Disponível em: 26 fev. 2019.

pouco ou nada tem, causando exclusão social. Nesse sentido, acreditar que o enfoque no ensino tecnicista será superior ao reflexivo é pertinente e preocupante. A ênfase na Descolonialidade do pensamento de forma escolarizada não exclui a sociedade e a mídia, pois descolonizar começa pelo questionar, pelo inconformismo e isso independe da escola. No entanto, a escola, como lócus por excelência do ensino-aprendizagem, tem maior responsabilidade, pois forma o educando desde a tenra idade, podendo construir o conhecimento de forma imparcial e sem as paixões partidárias. A relevância da Descolonialidade do pensamento e do imaginário coletivo ser escolarizada é no sentido de evitar as ações isoladas ou partidárias que acontecem em períodos eleitorais. É preciso formar o caráter crítico do cidadão ainda no Ensino Fundamental e continuar até ao Ensino Superior, para ser por toda a vida.

Sabemos que um trabalho pedagógico desta natureza não deve ser visto de forma simples, pois, é um fazer que envolve as práticas sociais de leituras e de escritas, o espaço escolarizado e suas particularidades. Portanto, é uma prática que envolve toda uma complexidade, mas não é impossível, porque o ensino-aprendizagem também é de natureza complexa. Nesse sentido, será preciso, tomando emprestado o termo de Mignolo (2010) uma “desobediência epistemológica”, como também será de muita importância fazer uso de outro pensamento de Mignolo (2003) que é realizar a alternativa no local da ferida colonial, fazendo uso do mesmo discurso do “empreendedorismo” como forma de legitimar a alternativa. É importante ressaltar que a proposta será desenhada em um capítulo específico neste estudo.

No próximo capítulo estudaremos sobre literatura e política e suas articulações entre-se, suas aproximações e distanciamentos. Tendo em vista que tanto a literatura como a política são da ordem do humano, ambas são de natureza política.

### 3 LITERATURA E POLÍTICA: UMA RELAÇÃO DE APROXIMAÇÃO E POSSIBILIDADES

“É esse modo específico de habitação do mundo sensível que deve ser desenvolvido pela educação estética para formar homens (*e mulheres*) capazes de viver numa comunidade política livre” (Grifo nosso).

Jacques Rancière.

Neste capítulo serão estudadas a literatura e a política, bem como veremos as aproximações entre os dois saberes e suas relações intrínsecas com o ser humano e o mundo que o cerca. Tanto a política como a literatura são parte do humano. Como todo ser humano vive um processo de construção, os dois saberes acompanham o desenvolvimento desse processo. Importa mencionarmos que ao referir-se ao processo humano, é impossível excluir o meio socioambiental com todas as suas complexidades de vidas existentes, pois tudo está conectado, nada vive isolado. Capra (2002) afirma que existem relações sistêmicas, um padrão em rede, cujas ligações implicam na vida como um todo, em todas as dimensões, desde as células mais primitivas, até as Organizações Sociais, as Estatais, Sistema Econômico, Sistema Cognitivo e Biológico. Tudo está enredado e interligado, portanto, não se pode pensar de forma que as relações sociais estejam ilhadas sem influenciar ou sofrer as influências do cosmo, da esfera e seus ecossistemas.

A importância da política e da literatura, ao que parece, assim como a percepção do quanto é vital a prática dos dois saberes tanto dentro como fora da escola, estão relativizados. Importa mencionarmos que a política e a literatura estão presente na vida como um todo, desde a mais tenra idade, uma vez que as duas são partes integrantes do desenvolvimento cognitivo e socioeconômico. Essa impressão se deve ao fato, de que ambas são tratadas no currículo escolar de forma apática, fragmentada e, é possível até mesmo inferir, de forma desvalorizada. O que gera preocupação, pois uma sociedade que se pretende globalizada, precisa ter consciência crítica para acompanhar e refletir sobre os processos e as repercussões próprias de um modo de vida globalizado. É relevante mencionarmos que a BNCC (2018) destacou o ensino de literatura como sendo nuclear em todos os anos da educação básica. Já o ensino de política está articulado ao ensino de temáticas afins, como por exemplo, economia, geografia, história.

A relação da política com a literatura, ou vice-versa, está no fato de que os dois saberes são do humano, podendo uma “explicar” a outra, pois ambas são de natureza política, transdisciplinar e não se deixam dogmatizar, fixar ou ser medidas no sentido de exatidão, de individualidade, de particularismos, pois são práticas sociais. Ambas são contravenção,

podendo discordar ou concordar a depender do contexto, mas sobretudo dos modos como são apropriadas e lidas. Desse modo, o objetivo deste capítulo será discorrer sobre literatura e política. É importante ressaltar que este estudo não tem a pretensão de definir a literatura, mas apropriar-se dos conceitos existentes para construir a base da proposta alternativa, que é o ensino do letramento político por meio da literatura.

### **3.1 O poder da literatura**

Cornejo Polar (2000, p. 20) define literatura como “atividade concreta de homens concretos”, ou dito de outro modo, literatura é inerente às atividades do ser humano. Cornejo Polar (2000, p. 20) afirma ainda que “esquecemos que a literatura é signo e que inevitavelmente remete a categoria que a excedem: ao ser humano, à sociedade, à história; [...] parte integrante de uma realidade e de uma história nunca neutra”. Assim, a literatura, por fazer parte da vida, precisa ser vista como experiência, ensinada, lida, oralizada de modo que ela seja praticada em toda a sua extensão, como gratuidade, como tendo função social, como meio para a formação do educando. Desse modo, não é possível ignorar a literatura e sua importância social. Segundo Echevarría (2011) a literatura é mito e arquivo, pois, como arquivo está relacionada com a verdade e, como mito está relacionada com a ficção. Nos dois sentidos a literatura mantém forte ligação com o ser humano, tendo em vista que o ser humano é composto por incompletude, é inacabado, inconcluso, tendo sempre a necessidade de imaginar o como seria para se ater no como é.

Em outras palavras, ver a realidade do ponto de vista da ficção “facilita” a compreensão do real, uma vez que a ficção, o mito, possibilita inúmeras reflexões da realidade. A literatura não tem a pretensão de ser verdade, no entanto, ela a contém se vangloriando de ser para além de uma visão particular, constituindo-se de uma multiplicidade para contar, registrar e dialogar com a diversidade de “verdades”. Souza (2007, p. 10) menciona que “a origem da literatura é o ensinamento dos deuses; sua natureza consiste em ser uma narrativa dotada de especial poder de encantamento; sua função é reconstituir com fidelidade as ações dos heróis”. Por outro lado, Souza (2007) afirma que esta conceituação é relativa, visto que o termo literatura, como “ensinamento dos deuses”, provém do trecho de Odisseia, no qual Ulisses dialoga com o poeta (Aedo) Demódoco, quando aquele, pergunta: “Fostes discípulos das Musas, as filhas de Zeus, ou de Apolo? Tão verazmente cantaste as desgraças dos homens Aquivos [...]” (HOMERO, 2001, p. 149). Assim, temos que a literatura é filha dos deuses e, por conseguinte, é provida de encantamentos, de maravilhas, de luz, de “cores e sabores” tão naturais aos humanos. Ela pode



em um instante entrelaçar com a verdade formando um universo no qual as fronteiras entre real e ficcional são tênues.

Na mesma esteira temos Lois (2010, p. 30), “as palavras da literatura revelam seu poder naquilo que há de mais humano em nós: a metáfora e a capacidade de transcender a realidade”. Desse modo, ela, como arte da palavra, nos ajuda a transformar, a metaforizar a realidade, produzindo novas visões sobre qualquer tema, facilitando a compreensão. Segundo Coelho (2000, p. 29), “no encontro com a literatura, [...], os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”. Dessa forma, as leituras literárias potencializam o conhecimento de quem delas fazem uso, de modo que superam as demais experiências advindas de outras atividades, tais como, experiências com a dança, com o jogo, com exercícios, ou mesmo com relacionamentos sociais e amorosos, pois atuam diretamente na mente e nas emoções. Também porque elas abrem um leque de reflexões sobre um mesmo objeto, permitindo assim um universo de possibilidades de soluções para problemáticas sociais, emocionais, mudanças de perspectivas e remoção de estereótipos. Isto é, copiando Candido (2017, p. 182), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. É evidente o poder de interação da literatura com o ser humano. Corroborando com a ideia de humanização, Jouve (2012) afirma que

em literatura, todo conteúdo está associado a um colorido emocional, que faz parte da informação transmitida pela obra. Podemos até mesmo afirmar que, diferentemente do que ocorre nas ciências, a principal informação de um texto literário é esse colorido emocional: um romance nos ensina muito pouco sobre o amor ou sobre a morte, mas infinitamente mais sobre a relação com o amor ou com a morte (JOUVE, 2012, p. 101).

Nesse sentido, as leituras literárias não são para nos ensinar *sobre*, mas *o como*, vivenciar, experienciar as grandes questões filosóficas e existenciais como, por exemplo, a relação com a morte de um ente querido; ou o rompimento de um relacionamento amoroso; ou mesmo o sucesso desse relacionamento; rompimento de uma amizade; situação de abandono materno ou paterno; questões sociais; políticas. A literatura – devido à sua diversidade e sua capacidade de interagir com todos os textos – proporciona ao leitor uma gama de conhecimentos, aflorando neste, emoções que até mesmo ele desconhecia. Machado (2011, p. 19) afirma que “um romance ou um poema têm uma capacidade assombrosa, quase mágica: nos fazem viver outra vida sem que abandonemos a nossa”. Assim, a leitura literária nos permite

reflexões para além de nossa realidade cotidiana, sem incorreremos no risco de sermos julgados por outrem. Permite-nos também conhecer como seria a vida, os fatos, se fosse possível vivenciarmos de outro modo, nos permite nos colocarmos no lugar do outro, modificando nossa maneira de pensar e de agir. Ainda na esteira com Machado (2011), continuamos evidenciando a importância da literatura enquanto veículo para compreensão do mundo que nos cerca:

A literatura também tem relevância. Mas, sendo uma arte – uma arte que utiliza um meio que está ao alcance de todos os indivíduos, ou seja, as palavras, a linguagem –, ela é uma forma de conhecimento muito particular. Permite perceber os aspectos mais sutis da realidade e aos poucos vai habilitando a expressar essa percepção. Pode não ensinar a ver o mundo, porém ajuda a compreender de que maneira ele existe. Mais ainda, possibilita perceber de que outras maneiras diversas, essa realidade pode ou poderia existir. Permite entender outras formas de encarar o mundo, mas também, concreta e afetivamente, permite entender as pessoas que o encaram de modo diferente do nosso (MACHADO, 2011, p. 19).

Essa capacidade de interação presente na literatura faz dela um elo que religa os saberes, um meio de comunicação que promove o conhecimento tanto por mediação entre professor e aluno, como de forma individual entre o leitor e o texto. Ler literatura é como sair passeando pelas ruas da cidade, em um shopping ou, pela bela metáfora, tantas vezes usada, é entrar em um bosque que não se sabe por qual caminho se irá sair. Em outras palavras: é se permitir transitar pelos espaços vendo, questionando, conhecendo, experimentando da culinária, as roupas, as bebidas, até encontrar algo que realmente interessa, que chama a atenção, que por não saber que existia não fazia falta, mas que a partir da descoberta desse algo, já não é mais possível viver de forma igual. Assim acontece a partir do encontro com as leituras literárias, uma nova forma de ler o mundo passa a existir, pois a literatura é segundo Machado (2011, p. 22) uma espécie de “algazarra silenciosa e alegre”, guardadas nos livros, mas que, uma vez internalizada em nós, por meio das leituras, romperá com a quietude, silêncio, respondendo, questionando ou organizando o caos interior que todo ser humano traz dentro de si. As leituras literárias são para além da fruição, pois conduzem também ao prazer de pensar, de questionar, de argumentar, enfim, produzem reflexões. É inegável a importância da literatura também de forma interdisciplinar com as demais componentes do currículo, pois ajuda no processo de reflexão. De acordo com Machado (2016, p. 71), leituras literárias fazem parte da democracia, pois, “a literatura é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres. Uma democracia não é digna desse nome se não conseguir proporcionar a todos o acesso à leitura de literatura”. Dessa forma, ler literatura é entrar em movimento, o leitor sai da zona de conforto, pois ao mesmo tempo que o texto literário pode ser fruição, também pode ser reflexão, tomada de decisão, inquietude, respeito à diversidade. Nesse sentido,

a leitura literária é a base para a formação ideológica, pois interpela o sujeito leitor colocando em evidências os temas existências do ser humano. Somando à ideia de fruição e reflexão presente na literatura, Calvino (1990, p. 13) afirma “minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”. Em outras palavras, a literatura interage com o leitor como nenhum texto consegue.

Segundo Eagleton (2006, p. 140) “a literatura [...] nasce do sujeito coletivo da raça humana, razão pela qual materializa os ‘arquétipos’ ou figuras de significação universal”. Por isso, a força da prática com a literatura no processo de ensino, porque tem o poder de interpelar o sujeito, instigar sua ideologia política, sua sensibilidade, sua humanidade. Por sua capacidade de interação a literatura potencializa o conhecimento, aumenta o vocabulário e facilita o diálogo com os outros saberes. Na visão marxista de Lukács (1965, p. 13) “a gênese e o desenvolvimento da literatura são parte do processo histórico geral da sociedade”. Dessa forma, compreender a literatura como parte desse processo histórico da sociedade nos impulsiona a acreditar nela como agência para o ensino do letramento político. Porém, essa crença não se dá apenas no sentido pedagógico da literatura, mas também na forma com que ela será trabalhada, permitindo que o educando faça uma leitura para fruição e também crítico-reflexiva. Por essa perspectiva, a literatura seria trabalhada de forma a valorizar o conhecimento do educando, considerando suas faculdades mentais e cognitivas no processo de leitura. Processo esse que será mais que ler por fruição, tendo em vista que o educando busca na escola uma formação que o torne preparado para assumir funções no mercado de trabalho, no meio político, enfim, o educando procura a escola porque quer aprender, mesmo quando age de modo contrário, demonstrando resistência às orientações dos professores. A leitura é um ato político e, a nosso ver, os documentos oficiais que legislam sobre os modos de ler e ensinar literatura, que efetivamente partem de projetos políticos de um período, mesmo quando orientam o ensino com literatura não deixa claro o lugar para ela. A BNCC orienta o ensino de literatura de forma interdisciplinar, mas como literatura não é um Componente curricular, seu ensino pode ficar comprometido a depender da decisão do professor. Outro ponto desfavorável para a concretude do ensino de literatura é a forma que ela é apresentada nos livros didáticos, pois é em forma de textos curtos, e ainda prevalece a ideia tanto por parte de alguns educandos como até mesmo por parte de alguns professores, de que literatura é apenas para fruição e deleite.

Segundo Britto (2011, p. 86) “generalizou-se a ideia espontaneísta de que o que se faz com prazer é mais gostoso e mais fácil de aprender”. Desse modo, a leitura literária foi relegada como sendo apenas diversão, desnecessária para o aprendizado. Ainda na esteira com Britto (2011, p. 86), reiteramos que “é representativa desse movimento de valorização da leitura do

prazer a campanha de incentivo à leitura promovida pelo Ministério da Educação em 1997, com o lema quem lê viaja”. Assim, a leitura foi considerada uma ação por prazer, sem o caráter crítico, político que o ato de ler proporciona. Corroborando com este autor, Lacerda (2011, p. 98) afirma que a elite dirigente, “não podendo mais sonegar a experiência da leitura ao povo, pode ter na sua mitificação uma forma de controle”. Desse modo, a leitura não será censurada, mas terá seu valor mitificado, de “pouco valor” para o desenvolvimento profissional, desestimulando assim a prática com textos literários. É uma forma de manter o educando conformado, acreditando apenas nas leituras que o prepara para o trabalho, facilitando a domesticação da mente, tornando o “corpo dócil” para trabalhar. Ainda de acordo com Britto (2011, p. 89), “o discurso dominante da leitura como um bem em si, desprendida do embate ideológico, tem como resultado a legitimação de chavões falseadores da realidade e a valorização de práticas e valores que em nada contribuem para a democratização do poder”. Nesse sentido, entendemos que a literatura como sendo uma instituição, pois tem funções sociais, não coaduna com esse pensamento desprendido de ideologia. As leituras literárias são um antídoto contra a inércia, o comodismo e o pensamento acrítico. O apontamento do autor demonstra o mascaramento e controle por parte da elite do poder sobre a leitura, e sobretudo a leitura literária.

A literatura, na visão de Todorov (2009, p. 23-24), “amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo [...]. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas [...]”. Em outras palavras: a literatura é indissociável da vida, tornando o mundo mais colorido, mais humanizado, no sentido de aflorar no leitor todos os sentimentos independentemente de serem “bons” ou “ruins”, e com mais possibilidades de diálogo; favorecendo, assim, a construção de novas formas de pensar. A prática com as leituras literárias forja alternativas contra a Colonialidade do Poder, tendo em vista que a literatura é um produto social. Ela nasce das próprias ideias de mudanças, de contraposição ou, mesmo, de situação, uma vez que também reconhece e produz acordo. Todorov (2009) afirma que a literatura pode muito em favor do ser humano. Assim, torna-se incompreensível a sua ausência na vida, sobretudo no meio escolar, local por excelência para a interação com a literatura nas mais diversas formas. Tais interações podem se dar pela leitura dos textos em voz alta, na contação de histórias, por meio das discussões em roda de conversa, na forma interdisciplinar com os demais componentes curriculares etc. A leitura literária é uma provocação, um questionamento e “resposta”, um diálogo infinito que sempre abre espaço para mais uma reflexão. Ler literatura é descobrir outro eu e conversar com

o outro ao mesmo tempo; é encontrar a estranheza, o dissenso, o acordo, enfim, ler literatura é se preparar para conviver melhor com a diversidade.

A literatura, devido a sua natureza polifônica, é vista como um ancoradouro de saberes, todavia, sua base é a ficcionalização. Desse modo, Echevarría (2011) faz uma comparação da literatura com o arquivo, entendendo arquivo como local de guarda de documentos ou memória. Para ele o romance é uma fonte de conhecimento historiográfico, que pode ajudar a compreender a história da América Latina, como por exemplo os romances *Los pasos perdidos* de Alejo Carpentier e *Cien años de soledad* de Gabriel Garcia Marquez. Para tanto, ele vê a literatura como mito e arquivo por conter a realidade na ficção, “o romance [*Los pasos perdidos*] se trata de um depósito de possibilidades narrativas” (ECHEVARRÍA, 2011, p. 32). A partir da leitura dessa obra de Carpentier, por exemplo, é possível conhecer um pouco sobre a historiografia latino-americana. Assim, junto ao prazer da leitura de *Los pasos perdidos* e, por extensão, de toda literatura há inúmeras “possibilidades narrativas”, modos de compreender esse arquivo que o texto literário produz. De acordo com Compagnon (2010, p. 36) “a literatura confirma um consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura”. Dessa forma, a literatura – “essa musa filha dos deuses” para repetir o conceito poético retirado de Homero – está sempre pronta a atender quem dela se aproximar. Porém, não deve ser considerada como uma panaceia, um remédio para todos os males, mas ela é um recurso cheio de possibilidades narrativas. Não é possível medir, quantificar a extensão e a profundidade da literatura. A literatura não tem fórmula exata, mas, é possível perceber seu valor, sua extensão e profundidade através do conhecimento adquirido do educando a partir de sua interação com as leituras literárias. O leitor literário se comunica melhor, tem uma compreensão mais apurada sobre os outros textos e com as temáticas crítico-filosóficas, bem como relativa aos temas existenciais, porque a literatura, para além de abrigar vários saberes, produz no leitor essa capacidade de estranheza, de contrassenso ou de senso. Em outras palavras, a literatura não é estática e também não deixa estático o leitor.

Continuando sobre a importância da literatura para a vida, e seu processo de interação com o ser humano, Compagnon (2009) afirma que ela

sofre concorrência em todos os seus usos e não detém o monopólio sobre nada, mas a humildade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir (COMPAGNON, 2009, p. 56).

Essa capacidade de ser sem exaltação, de ensinar sem pretensão, de jamais se considerar fim, mas meio, faz da literatura um elo, uma continuidade entre o conhecimento e o educando. Assim, podemos nos remeter ao belo título de Angel Rama, o lugar da literatura na cidade das letras, nos espaços políticos, escolarizados e nas práticas sociais por meio das leituras extraclases deve ser um constante. Os conhecimentos por ela potencializados valorizarão a diversidade e, por conseguinte, a convivência com o outro a partir do eu leitor. Partindo de noções próximas a de Compagnon sobre a literatura ser obstinadamente um devenir, Wolfgang (1996, p. 146) menciona que o texto literário proporciona ao leitor duas consequências: “1- o texto ficcional permite a seus leitores que transcendam a sua posição no mundo; 2 - o texto ficcional não é nenhum reflexo de uma realidade dada, mas sim seu complemento em um sentido específico”. Desse modo, o texto literário ajuda o leitor a compreender uma situação vivida por ele, por meio de uma situação textual que não reflete sua realidade, mas proporciona sua transcendência no mundo. Acenando na mesma direção, Kosík (1969, p. 115) menciona sobre o duplo e indissociável caráter da obra de arte e sua capacidade de criar a realidade como se fora um espelho, “toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas também ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas, precisamente apenas na obra”. Assim, a obra de arte é tanto representação como criadora da realidade. Por isso, a literatura com sua ficcionalidade representa possibilidades para criação e compreensão de mundos que ainda não são reais, mas que poderão ser conforme a interação do leitor com a obra de arte.

Segundo Kosík (1969, p. 118), “a obra de arte, contudo, exprime o mundo enquanto a cria. Cria o mundo enquanto revela a verdade da realidade, enquanto a realidade se exprime na obra de arte. Na obra de arte a realidade fala ao homem”. A obra de arte, em sua essência, sempre fala do homem. Dentre os vários modos de pensar o humano, uma das possibilidades é a leitura literária praticada de forma plena. Em outras palavras, a literatura deve ser lida e discutida de forma mediada pelo professor e os educandos, porque o ato de ler textos e discutir as leituras constrói relacionamentos sociais saudáveis e menos conflituosos. Ao ouvir a própria voz e ao ser ouvido haverá possibilidades de o educando se empoderar em seus pronunciamentos frente à sociedade. Também proporciona esclarecimentos, levanta questionamentos, ajuda a pensar lógicas outras, alternativas outras contra a Colonialidade do Poder que impera na economia, na educação, na política, no meio ambiente, no setor da saúde, sobre a questão do sexíssimo no trabalho, sobre o machismo, a misoginia, a homofobia, a proteção da criança, dentre tantos outros temas, porque é por meio do diálogo que se chega a grandes revelações. Nessa mesma visão temos Moisés (1993, p. 43) que afirma: “Só a Literatura

pode expressar o redemoinho profundo que constitui a essência e a existência do homem posto em face dos grandes enigmas do Universo, da Natureza e de sua mente”. Dessa forma, temos que a literatura representa um elo entre o ser humano e as questões existenciais tanto no plano macrocósmico quanto no microcósmico. É um tipo de conhecimento indispensável para a compreensão dos demais conhecimentos.

A literatura é uma forma de comunicação transcendental, é uma rede conectada a vários pontos, ligando realidade e ficção, fazendo ricas articulações. De acordo com Silva (2019, p. 306) “quando lemos uma obra literária não estamos lendo apenas um único livro, ao contrário, a literatura é como uma rede de pensamentos e reflexões, muitos textos apresentam relações com outros textos de diferentes áreas”, existe por meio da leitura literária uma aproximação com outras realidades. Desse modo, as experiências adquiridas com as leituras literárias são únicas, pois a literatura tem uma forma peculiar de comunicação com o leitor, pois, ela

fornece um tipo singular de experiência, porquanto trabalha com a imaginação, que produz formas de vida possível e diferente da nossa. E tal experiência, colhida no contacto com a imaginação criadora do escritor, enriquece nossa maneira de ver a realidade, uma vez que a Literatura, caminhando antes da vida, lhe vai insinuando os rumos que pode trilhar. Desse modo, o homem se aperfeiçoa com a assimilação de experiências ficcionais antecipadoras ou reveladoras de dimensões e situações para além de seu mundo comum (MOISÉS, 1993, p. 43).

Nesse sentido, conforme assinalado, acreditamos no potencial do ensino de letramento político por meio da literatura, porque as experiências do outro, ainda que o outro fictício, ativará novas formas de pensar a realidade do eu leitor que repercutirão no seu meio social, porque a interação com a literatura influencia o pensamento possibilitando novos modos de ver e sentir a realidade. Todavia, compreendemos a literatura como meio. Na mesma direção Petit (2013) menciona que a literatura é um “espaço de transgressão”, como também as leituras abrem espaços para a criatividade, para possibilidades, para novos modos de ver e sentir a realidade, “a leitura, e mais precisamente a leitura de obras literárias, nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades” (PETIT, 2013, p. 49). Possibilidades essas que vão desde ações simples como o desejo de ser um leitor literário que influenciará outras pessoas a se tornarem leitoras também, como a de interagir no meio socioeconômico, político e com o meio ambiente de modo sustentável. De acordo com Walty (2011, p. 53), “a literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia”. Entendemos que a utopia é

constitutiva da realidade, é a base para a criatividade e criação de algo. Só se concretiza algo depois de sonhar, de imaginar como será esse algo, e a literatura é mestra para ensinar a pensar.

A leitura descortina a visão, amplia horizonte, dificulta e desarticula a Colonialidade do Poder. No mesmo sentido, sobre a importância da leitura literária, Piglia (2006, p. 28) afirma que “não se lê a ficção como mais real do que o real, mas o real perturbado e contaminado pela ficção”. Desse modo, o real fica perturbado pela ficção, porque na ficção podemos imaginar novos modos de viver o real, porque “a leitura é ao mesmo tempo a construção de um universo e um refúgio diante da hostilidade do mundo” (PIGLIA, 2006, p. 29). A leitura, sobretudo a leitura literária, e a escrita modificaram e continuam a modificar a realidade, construindo novos modos de viver. É importante ressaltar que a leitura, ainda que de modo redutor, tem dois lados, sendo, por essa perspectiva, ambivalente. Ao mesmo tempo que ilumina, que liberta, pode também alienar. Segundo Jouve (2012, p. 40), se aproximando da ideia de *pharmakón*, “a leitura tem a ver com a alienação, a dependência, a doença, a morte, o veneno, mas também com a proteção, o refúgio, o alisamento e o embelezamento”. Portanto, a leitura é uma via de mão dupla, mas cabe ao leitor escolher o melhor percurso, uma vez as escolhas estão sempre ligadas à nossa capacidade de compreender e ao nosso modo ideológico de pensar. Defendemos, neste estudo, a leitura de literatura de forma mediada, contextualizada no sentido de construir um leitor crítico e um cidadão autônomo.

Em seu livro *Escrever EntreMundos*, Ette (2018) defende que a literatura é uma ciência sem fronteiras territoriais, é multidimensional, vetorial, um espaço fractal, é uma escrita entre mundos para além da geografia. Defendendo o seu pensamento de literatura escrita entre mundos, sem fronteiras e multidimensional Ette (2018, p. 33) ressalta que “entre (e além do contraste com) homogeneização e heterogeneização, sejam reconhecidos os espaços criativos das literaturas do mundo em sua dimensão vetorial. [...], naturalmente, em cooperação com outras ciências da vida”. O pensamento de vetorização da literatura defendido por Ette em cooperação com outras ciências é de suma importância para o desenvolvimento intelectual e crítico do educando. Compartilharmos com ele o pensamento sobre práticas com interdisciplinaridade e com a transdisciplinaridade, porque quanto mais construirmos um pensamento menos particularizado, mais teremos oportunidades de alcançar um nível no qual temas como política, por exemplo, sejam tratados com naturalidade, responsabilidade social e de forma coletiva. Corroborando com a ideia de vetorização da literatura Sartre (2004, p. 118) afirma que “o tema da literatura sempre foi o homem no mundo”. Assim, temos que a literatura contempla o ser humano de modo macrocósmico e que, portanto, as práticas com literatura devem ser também de modo transdisciplinar, sem fixar o saber.



Souza (2007, p. 69) menciona que a literatura é mais que fantasia encantadora, é mais que divertimento, “a literatura deixa de ser apenas uma fantasia encantadora e comovente, para se apresentar como produção cultural tão plantada na realidade, na vida, quanto empenhada em revelar-lhes os aspectos mais esquivos à nossa compreensão”. Nesse sentido, ao fazer parte das produções sociais, ela faz também parte do sonho, da subjetividade do leitor ajudando-o na compreensão e construção de seu universo. Sobre a importância da literatura para vida, Schwartz (2006, p. 79) afirma que “a Literatura, [...], assume uma importância latente no sistema social: influenciar, por intermédio da comunicação estabelecida, a partir de sua lógica clausal interna, os demais sistemas sociais, pressionando-os a responderem a suas irritações”. Dito de outro modo, a literatura e as artes de um modo em geral expõem, revelam as mazelas e/ou as belezas da vida, das experiências, provando a interação tanto para a crítica, como para a conformação, mas não deixando os demais sistemas sociais ficarem alheios às suas revelações. Sendo assim, ela é um campo fértil para o diálogo.

Segundo Alves (2019, p. 118) “a literatura é um censor que capta a sensibilidade e a sensibilidade do ser humano. Ela pertence ao mundo que o homem construiu e constrói, e não apenas ao mundo que ele vê”. Portanto, a literatura é um indicador da existência passada, presente, e abre espaço para visões futuras sobre a vida humana com suas complexidades. As leituras literárias são um campo para o debate do leitor com o texto, com autor e com outros leitores sobre as façanhas da vida, possibilitando, assim, o desenvolvimento do diálogo, da criatividade, do conhecimento de si e do outro, facilitando as relações conflituosas. Desse modo, a literatura com sua ficcionalidade é o trânsito para a reflexão, promovendo a construção de novos entendimentos dissolvendo as tensões. Segundo Maestro (2014, p. 67) a literatura é uma espécie de mentira atraente, “la literatura, esa suerte de mentira atrayente y seductora, ordinariamente llamada ficción, permite reflexionar sobre la realidad y la verdad de forma muy inteligente y sofisticada, al menos para quien sabe disponer racionalmente de los medios adecuados”. Em outras palavras, a literatura para quem vive em um processo de aprendizado é um meio sofisticado para reflexões. Ainda de acordo com este autor, a literatura é ficção, mas está ligada à realidade,

quizá se olvida con demasiada frecuencia que la literatura sólo está alejada del mundo real ficcionalmente. La literatura no habla sino de realidades. La credibilidad de las formas le exige conservar todos los lazos de unión con la complejidad de la vida humana. Principalmente con los enfrentamientos éticos y las dialécticas morales (MAESTRO, 2014, p. 35).

Desta forma, as leituras literárias são campo fértil para a condução do diálogo em roda de conversas, como meio para o desenvolvimento cognitivo, e das demais faculdades como o desenvolvimento da fala, da audição, do modo de se sentar e a postura corporal, porque para participar de um diálogo é necessário todo um processo envolvendo desde a postura corporal como o modo de pensar. Assim, as leituras literárias mediadas entre professor e educandos promovem para além do desenvolvimento do senso crítico, modos de enfrentamentos éticos nas dialéticas morais na desconstrução de arquétipos preconceituosos. De acordo com Colomer (2007, p. 104), “a reação em favor da literatura tem do seu lado uma notável quantidade de estudos, demonstrando que a leitura de histórias para as crianças incide em aspectos tais como o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos[..]”. Assim, a literatura é parte integrante da educação escolarizada na formação de leitores literários e leitores de outros gêneros textuais. Na mesma direção sobre a importância da literatura, Jouve (2012, p. 40) afirma que “a literatura não pode – apesar do que se diga dela – ser reduzida à musicalidade das palavras”. Desdobrando essa concepção para a leitura literária é possível dizer que ela não pode ser vista apenas como fruição, entendida como a arte pela arte. Antes, as leituras literárias sugerem uma fruição-reflexiva, como defendida pela BNCC que descreve que está em jogo a formação do leitor literário e também o desenvolvimento da fruição e sua condição estética,

está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

Conforme descrito na BNCC, a leitura literária é vista como prazer e crítica, são coisas que estão ligadas, pois ao ler literatura por prazer, não deixamos de dar uma leitura crítica ao texto literário. O prazer da leitura do texto está em poder ler de modo crítico. Importa mencionarmos que tendo em vista que a literatura é um produto social, as leituras literárias nunca foram fruição sem reflexão. Discordamos do pensamento de que a literatura está ligada somente à questão do prazer, porque a literatura não existe no vácuo, no vazio, até para ser divertimento a literatura tem critérios que conduzem o leitor a refletir sobre o real interesse da brincadeira, do ludismo. A literatura, como espaço da polifonia, exerce a liberdade de expressão, conduzindo o leitor no caminho das escolhas, porque

a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2017, p. 177).

É relevante salientarmos que literatura não se divide em classe, não é excludente, porque tem como base a polifonia. Em outras palavras, ela narra tanto a história dos vencedores como as dos vencidos. A literatura não se rende aos poderes dominantes, porque literatura também é resistência. Conforme Souza e Oliveira (2012, p. 15) “a literatura, através dos séculos e dos povos, vem contribuindo para o homem questionar a sua vida e a sua sorte”. Desse modo, ela, como constitutiva da vida, contribui sempre para a geração de questionamentos, mesmo quando não é uma literatura classificada como canônica. A literatura por ser um produto social, registra formas preconceituosas, todavia, não as legitima, mas as resiste, abrindo espaços para a reflexão, contestando e confrontando o preconceito do leitor ou, mesmo, de uma época. Segundo Régis (2007, p. 11) “a literatura é o registro da experiência humana, seu objeto, é testamento da humanidade e não precisa criar testemunhos, mas deixá-los falar”, porque instiga o diálogo, aguça os sentidos do leitor, conduzindo-o para a zona da plurissignificação do campo de construção de conhecimento. Ressaltamos que ao plurissignificar o campo de conhecimento, o leitor será conduzido para descobertas sobre vários temas, como a questão do racismo contra os autores negros e suas obras literárias. O preconceito racial criado e desenvolvido pela colonização, que perdura por meio da Colonialidade do Poder, enclausurando os autores afrodescendentes. Que o preconceito racial e sexista impedira a publicação e o reconhecimento de textos literários, haja vista, o pequeno número de escritores negros reconhecidos como tal; como também o pequeno número de escritoras sobretudo negras, reconhecidas tanto pelo público leitor como pela Academia Brasileira de Letras. Um dos fatores que também influencia na ausência de escritores negros tanto do sexo masculino como feminino, se deve ao fato de que para os negros havia uma impossibilidade de acesso à alfabetização, pois ambos eram coisificados, desumanizados.

Evidenciamos que, neste estudo, a abordagem sobre literatura não implica a distinção, a nomenclatura, ou dito de outro modo, não mencionaremos nomenclaturas como literatura de cordel, literatura afrodescendente, literatura oral, literatura indígena, porque a compreendemos como literatura na perspectiva do pensamento decolonial. Nesse sentido, consideramos que a literatura sob a perspectiva decolonial não admite distinção, não tem cor e não tem sexo. Concordamos com a visão de Proença Filho (2004, p. 187), em que se “há que considerar a literatura como lugar de afirmação e singularização de identidades múltiplas e várias, mas

integradas no tecido da arte literária brasileira e universal”. Assim, uma separação territorializada, ou por etnia fortalece a Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Temos que a literatura é elo para a inclusão, porque

é importantíssima a ocupação pelos negros e seus descendentes de espaços literários e de outros espaços igualmente culturais até então timidamente frequentados. O caminho vem sendo percorrido. Alguns resultados, poucos, têm aflorado. Importa prosseguir na busca de uma plena e insofismável representatividade, até que se torne inteiramente dispensável a presença como marca de uma *diferença* redutora. Afinal, literatura não tem cor (PROENÇA FILHO, 2004, p. 188, grifo nosso).

Concordamos que literatura não tem cor, não tem fronteiras redutoras, não precisa da definição de quem a produziu, uma vez que ela tanto representa o individual como o coletivo, interpela o indivíduo em sujeito, enfim, a literatura não comporta preconceitos. Reafirmamos que mesmo quando a literatura demonstra o negro ou a mulher de forma estereotipada, como se tem visto pela crítica literária, ela, de certa forma, está revelando, chamando a atenção para a realidade. Assim sendo, quando a literatura reproduz o pensamento preconceituoso de uma sociedade em determinado período não está sustentando o preconceito, mas registrando o modo de pensar e agir de uma sociedade. Essa forma que os autores escrevem literatura é para demonstrar a realidade e ao mesmo tempo denunciá-la. Uma obra clássica brasileira que tem gerado problematização é *O Sítio do Pica Pau Amarelo* de autoria de Monteiro Lobato. Há uma crítica sobre esse autor de que ele foi preconceituoso ao escrever sobre as características da personagem tia *Anastácia* que é negra. Entretanto, a literatura com sua polifonia não omite, antes conta tanto a história dominante como a dominada. Podemos inferir que a literatura com seu poder de humanização apenas faz aflorar o que o leitor já traz dentro de si ou o ajuda a compreender o que não está claro. Entendemos que a literatura pode ser comparada a Musa e a Medusa. Ela pode aflorar o jeito musa de ser que é o jeito de Atenas a filha dos deuses como pode aflorar o lado medusa de ser depois que Medusa foi amaldiçoada por Atenas. Em outras palavras, a literatura é reveladora.

A literatura como produto social, cuja realidade é base constitutiva para a ficção, não poderia negar a história dos negros, negar que eles foram e ainda são marginalizados. A literatura não inventou a dura realidade dos negros, só narrou e continua em seu ofício de narrar toda e qualquer realidade sem omitir os detalhes. Narrar a realidade como sendo ficção é uma forma que a literatura tem para fazer denúncias, para a partir de uma “silenciosa algazarra”, contando tanto as dores como as alegrias, esperando que um leitor se aproprie do lido e decida interferir na realidade. A literatura é um trânsito entre os demais conhecimentos, ela é

transdisciplinar. Assim, não importa a nomenclatura, se é literatura oral, escrita, canonizada ou de massa, pois o mais importante é o conhecimento adquirido com as suas leituras.

De acordo com Oberg (2014, p. 204) “a literatura é uma forma cultural diferenciada e única; é compreensão, indagação, reflexão, construção e desconstrução de significados, que exige atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação”. Entendemos como atuações específicas por parte do leitor como meio de apropriação da leitura literária, uma leitura realizada de modo crítico de forma mediada entre professor e educandos, uma leitura reflexiva. A literatura, como já demonstrado, é um espaço rico para a construção de críticas, de denúncias, ou de reconhecimentos. A narrativa literária é sempre atual, por exemplo, as obras de Lima Barreto, dentre muitas outras obras de outros autores, são críticas e retratam muito bem a realidade brasileira desde seu tempo até a atualidade. Lima Barreto, para ficar apenas com este exemplo, foi grandemente rejeitado, vitimizado pelo preconceito racial, suas obras foram canonizadas muito tempo depois de sua morte. Todavia, não é a literatura que é preconceituosa. Sendo possível atualizar a leitura de uma de suas obras, pode-se dizer que ela traz uma perspectiva para se compreender a situação política no Brasil. Em *Os Bruzundangas* pode-se ler:

A República dos Estados Unidos da Bruzundanga tinha, como todas as repúblicas que se prezam, além do presidente e juizes de várias categorias, um Senado e uma Câmara de Deputados, ambos eleitos por sufrágio direto e temporários ambos, com certa diferença na duração do mandato: o dos senadores, mais longo; o dos deputados, mais curto.

Certo dia, Idle Bhrás de Grafone e Cinema mandou-o chamar a palácio e disse-lhe: — Karpatoso, o orçamento fecha-se sempre com *deficit*. Este cresce de ano para ano.... Tenho que satisfazer compromissos no estrangeiro.... Espero que você me arranje um jeito de aumentarmos a receita. Você tem estudos sobre finanças e não será difícil para você...

— A isto Felixhimino respondeu com toda a segurança:

— Não há dúvidas! Vou arranjar a cousa.

Três dias após, ele tinha as ideias salvadoras: aumentava do triplo a taxa sobre o açúcar, o café, o querosene, a carne-seca, o feijão, o arroz, a farinha de mandioca, o trigo e o bacalhau; do dobro, os tecidos de algodão, os sapatos, os chapéus, os fósforos, o leite condensado, a taxa das latrinas, a água, a lenha, o carvão, o espírito de vinho; criava um imposto de 50% sobre as passagens de trens, bondes e barcas, isentando a seda, o veludo, o *champagne*, etc., de qualquer imposto. Calculando tudo, ele obtinha trinta mil contos. Levou a cousa a Idle Bhrás de Grafone e Cinema, que gabou muito o trabalho de Ben Karpatoso:

— Tu és um Colbert e mais ainda: és o João Ben Venanko, aquele — não sabes? — que foi presidente da Câmara de Guaporé, minha terra. Ele sempre teve ideias semelhantes às tuas, mas não as aceitavam, por isso nunca o município prosperou. Entretanto, era um pobre meirinho...

Que financeiro!

Apresentadas as ideias de Felixhimino à Câmara, muitos deputados se insurgiram contra elas.

Um objetou:

— Vossa Excelência quer matar de fome o povo da Bruzundanga.

— Não há tal; mas mesmo que viessem a morrer muitos, seria até um benefício, visto que o preço da oferta é regulado pela procura e, desde que a procura diminua com a morte de muitos, o preço dos gêneros baixará fatalmente.

Um outro observou:

— Vossa Excelência vai obrigar o povo a andar nu.

— Não apoiado. O vestuário deve ser uma cousa majestosa e imponente, para bem impressionar os estrangeiros que nos visitem. A seda e a lã ficarão pouco mais caras que os tecidos de algodão. Toda a gente vestir-se-á de seda ou de lã e as populações das nossas cidades terão um ar de abastança que muito favoravelmente há de impressionar os estrangeiros.

Um outro refletiu:

— Vossa Excelência vai impedir o movimento de passageiros dentro da cidade e dentro do país. Será um benefício. O barateamento das passagens só traz a desmoralização da família. Com as passagens caras, diminuirão os passeios, os bailes, as festas, as visitas, os piqueniques, conseqüentemente os encontros de namorados, a procura de casas suspeitas, etc., de forma que os adultérios e as seduçõs sensivelmente não de ser mais raros (BARRETO, 1956, p. 11-14).

Apesar de a citação ser extensa e rica, opta-se por discutir algumas questões apresentadas por Lima Barreto. A primeira delas é o fato de *Karpatoso* sugerir que se deve tributar bens de primeira necessidade, sobretudo aqueles que a população tem como base alimentar e, por outro lado, desonerar aqueles que são, praticamente, de consumo de uma pequena elite: “a seda, o veludo, o champagne”. A segunda, como extensão desse fato, é ele querer impressionar os estrangeiros com vestuário majestoso e imponente. Tais modos de pensar parecem ser característicos de um pensamento da Colonialidade do Poder. Como se sabe *Os Bruzundangas* foi escrito em 1917, e, depois de passado mais de cem anos, continua-se a viver uma situação semelhante àquela criticada por Barreto.

A literatura, como já estudamos, é atemporal, estando sempre atual e viva. Na visão de Rancière (2005, p. 49), “a literatura se constitui como uma determinada sintomatologia da sociedade e contrapõe essa sintomatologia aos gritos e ficções da cena pública”. Dessa forma, concebemos a literatura como fractal, como fruição, como reflexão, e resistência política. Com as leituras literárias de forma mediada entre professor e educandos o ensino-aprendizagem será potencializado. O letramento político por meio da literatura impulsionará não só os conhecimentos políticos, mas todo o processo que envolve a vida em sociedade, porque tudo está em conexão. Para se ter uma vida livre dos preconceitos, das opressões, livre da Colonialidade do Poder e seus eixos nocivos, tais como: machismo, homofobia, pedofilia, racismo, exploração no trabalho, dentre tantos outros, podemos contar com a formação escolarizada. Precisamos formar os cidadãos ainda na infância e adolescência, para termos uma nação composta por adultos consciente criticamente de suas responsabilidades sociais, civis e de modo sustentável em relação ao meio ambiente.

### 3.2 Interfaces da política

A política faz parte da vida de forma que não pode se pensar em viver à margem dela, ignorando sua importância e suas ações no meio socioeconômico. O conceito de política para Aristóteles está ligado à vida em comunidade, à vida na cidade. Para Aristóteles (2006, p. 56), “o homem é um animal político”, portanto, inclinado a viver em sociedade. O filósofo afirma ainda que a distinção entre o homem e os demais animais se dá porque aquele é detentor da palavra e esses só possuem a voz, só reagindo quando sentem dor ou prazer. Para o autor, o homem além das expressões de dor e prazer usa a voz por meio de palavras para expressar suas escolhas, tendo a faculdade para discernirem entre o bem e o mal, o útil e o prejudicial, o justo e o injusto (ARISTÓTELES, 2006, p. 56-57). Deste modo, a política, segundo o filósofo, só pode existir em sociedade, pois representa uma forma de organização da vida. Assim sendo, o homem só pode alcançar o nível de felicidade se viver em comunidade. Para Aristóteles a política tem por objetivo a ética, que zela pelos interesses do indivíduo e a política, propriamente dita, zela pelo bem coletivo. Aristóteles (2006, p. 33) menciona que a “política é a atualização da natureza humana”. Nesse sentido, é possível inferir que para o ser humano alcançar o ideal de felicidade faz-se necessário viver em sociedade de forma política e amparado pela lei. Desse modo, o isolamento não condiz com a prática da cidadania, pois ela para se firmar precisa ser embasada constantemente de conhecimentos sobre a política. Savater (2015) menciona que política é um fazer e não somente ser, é um exercício constante,

en cambio, estoy seguro de que no hay comunidades libres sin ejercicio permanente, consecuente y públicamente asumido de la política. Más concretamente, sin la defensa de ideas políticas argumentadas que cualquiera puede suscribir o rechazar. Una idea política es una forma de hacer, no, una forma de ser (SAVATER, 2015, p. 75).

Nesse sentido, assumir que a política é a base da liberdade, não quer dizer viver a política como cargo público, mas ser um participante da vida pública como cidadão, acompanhando o fazer político não o ser político. Desse modo, como a política está mesclada com a vida, com a liberdade, é necessário o exercício constante de consciência crítica no sentido de expandir a ideia de política como forma de fazer e não de ser. Aristóteles (2006, p. 28) afirma que “as leis devem ser feitas segundo a constituição e não a constituição segundo as leis”. Assim, importa dizer que o conhecimento da constituição por parte dos cidadãos e cidadãs é fundamental para bom desenvolvimento do sistema democrático, evitando que interesses particulares prevaleçam sobre o coletivo. A Constituição Brasileira de 1988 é afirmativa:

Parágrafo único. Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 13);

Art. 3º. III erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1988, p. 13);

Art. 193 a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais (BRASIL, 1988, p. 117);

Art. 205. a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 117);

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V- Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII- garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 123).

Nesse contexto, as afirmações constitucionais precisam ser conhecidas para além de sua redação, mas como prática. Desse modo, o ensino escolarizado precisa continuar sendo um meio para o aprendizado de todos os textos, inclusive o texto legal que é a Constituição Federal de 1988. É de posse do conhecimento contido na Constituição que rejeitamos, por exemplo, à ideia de um ensino universalizado acrítico que conforma por considerar que esse é um projeto voltado para a formação de governo totalitário, ferindo o princípio democrático. Entendemos que a Constituição será respeitada apenas se todos tiverem conhecimento de seu texto. Desse modo, sua leitura – mediada por professor e educandos em rodas de conversa na prática escolar desde os anos iniciais, poderá internalizar no educando que sua consciência crítica – é responsável pela garantia de seus direitos de cidadania já conquistados e legalmente registrados na forma da lei, portanto, seu cumprimento se impõe. Esse conhecimento, adquirido de forma escolarizada, desarticulará o projeto de desmoralização orquestrado pelos agentes políticos sobre a ineficiência dos órgãos públicos, os quais alegam que por serem públicos, as atividades ali desenvolvidas são ineficientes, onerosas e faltam recursos. Esse é um pensamento neoliberal que protege outras intenções, as quais são de cunho capitalista e somente favorece os detentores do capital, mantendo assim a colonização do poder, do ser e do saber. A igualdade prevista na política é um critério a ser observado como básico para o fortalecimento da democracia. Aristóteles (2006) afirma que a igualdade é feita mediante o princípio da equidade, que é tratar de forma desigual os desiguais. Aristóteles (2006, p. 79-81) defendeu que o exercício do poder público seja transitório, seja rotativo, “visto que não podem todos governar ao mesmo tempo, devem, pelo menos, exercê-lo por algum tempo, revezando-se ao final do ano ou por outro



período qualquer, segundo um sistema dado, contanto que todos, sem exceção, passem pelo poder”, em outras palavras, podemos perceber que a reeleição é um ato antidemocrático porque eleva o candidato à reeleição à condição de superior aos demais homens livres, quebrando assim o princípio de igualdade de direitos ao poder. Segundo Rancière (1996, p. 43), “existe política quando existe um lugar e formas para o encontro entre dois processos heterogêneos”, quando não existe a possibilidade de mudanças no espaço de governo por motivo de reeleição, não existe política, pois não houve mudança no processo de gestão.

Segundo Foucault (1988, p. 134), “o homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão”. Essa afirmação é em decorrência da vida sob o poder da biopolítica, pois a política do bem-estar do cidadão passou a ser a política do controle da vida do indivíduo. Biopolítica é um termo cunhado por Foucault (1988) para expressar o controle da política sobre a vida. Ela é também definida por Souza (2011) baseado no conceito Foucaultiano da seguinte forma:

A analítica da biopolítica, portanto, introduz, como problema de administração e racionalização do poder, toda uma preocupação com a seguridade, com os seguros, com a poupança, com a riqueza enquanto patrimônio de uma coletividade, mas também introduz a cesura nesta população entre aqueles que devem viver e de que maneira devem viver e aqueles que podem ser descartados ou melhor que devem morrer para que outros possam viver e progredir. Assim, a modernidade ocidental foi constituída por meio de estratégias disseminadas de uma organo-disciplina das instituições e de uma bio-regulamentação pelo Estado em que tanto a vida quando a morte, são tematizadas e se convertem em campo de poder (SOUZA, 2011, p. 208).

Temos que a Biopolítica é uma forma de controle sobre a vida em todos os âmbitos, que age de forma sutil, de modo que o cidadão não perceba seus efeitos como negativos, mas, antes, os julga necessário para o desenvolvimento socioeconômico e até sustentável. Vivendo sob a regulamentação da política de Biopoder do Estado, toda a sociedade é regida pela norma, conforme elucida Foucault (1988, p. 135) ao dizer que “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”. Situação essa que facilita ao Estado o uso de dispositivos tal como o controle da sexualidade, como forma de moralizar e educar seus cidadãos. O sexo passou a ser o objeto para debate político, como dispositivo para controle. Assim, de acordo com Foucault (1988, p. 138), “de um modo geral, na junção entre “corpo” e a “população”, o sexo tornou-se o alvo central de um poder que se organiza entorno da gestão da vida, mais do que da ameaça da morte”. Tendo em vista que o Estado tem como princípio a elaboração de políticas que contemple a sociedade é preocupante quando o inverso começa a acontecer, pois segundo esse autor o inverso da Biopolítica é a Tanatopolítica, conforme segue:

O Estado deve antes de tudo cuidar dos homens como população. Ele exerce seu poder sobre os seres vivos como seres viventes, e sua política é, em consequência, necessariamente uma biopolítica. Sendo a população apenas aquilo de que o Estado cuida, visando, é claro, ao seu próprio benefício, o Estado pode, ao seu bel-prazer, massacrá-la. A tanatopolítica é, portanto, o avesso de biopolítica (FOUCAULT, 2004, p. 316).

Nesse sentido, a Tanatopolítica, sendo o avesso da Biopolítica, torna-se necessário que o cidadão conheça o poder Biopolítica no Estado, para que o poder da Tanatopolítica seja controlado. Compreender que tanto o poder sobre a vida como o poder sobre a morte pertencem ao Estado pode mudar a forma de pensar e de agir do cidadão. Como exemplo de um dos modos de agir do Estado, em relação à Tanatopolítica, é a forma como a saúde pública é administrada. Existe um sistema público para atendimento de saúde, mas este não funciona de forma integral, sendo esta deficiência responsável pela morte de muitas pessoas que chegam às instituições de saúde. Nesse sentido o Estado exerce o poder da Tanatopolítica, ao invés da Biopolítica. Tal como apresentado por Foucault, a morte deixou de ser uma problemática para o Estado. Como o cidadão vai morrer não importa, o que realmente importa é como ele vai viver, como ele vai ter uma vida que sirva para o Estado e a manutenção da política do Biopoder. Agamben (2002) afirma que a vida natural que no antigo regime era politicamente indiferente, entra como fundamento para a soberania do Estado:

Aquela vida nua natural que, no antigo regime, era politicamente indiferente e pertencia, como fruto da criação, a Deus, e no mundo clássico era (ao menos em aparência) claramente distinta como *zoé* da vida política (*bios*), entra agora em primeiro plano na estrutura do Estado e torna-se aliás o fundamento terreno de sua legitimidade e da sua soberania (AGAMBEN, 2002, p. 134).

Conforme demonstrado, a vida, que antes era livre, passa a ser na Modernidade, um instrumento de legitimação para a Biopolítica do Estado. Essa mudança na política de vida, *zoé* para Biopolítica, foi uma das formas encontradas pelos iluministas para manter o controle e a exploração por meio da Colonialidade do Poder. Desta forma, a vida passa a ser controlada para poder produzir em conformidade com os interesses da “política da economia”, para usar um termo foucaultiano. A economia passou a ser dominante, mantendo a política como instrumento para legitimar as ações desenvolvidas pelo sistema capitalista, transformando assim a sociedade em uma sociedade do trabalho, da competência, da produtividade. Está em segundo plano a sociedade com possibilidades para pensar criticamente, para buscar outras atividades para o lazer como ir ao parque, ao shopping, ler, pois estas atividades contribuem para a formação de pensamento crítico. A política da produtividade do manter-se trabalhando é a responsável pelo pensamento de urgência, de falta de tempo, de que ele é ouro (tempo é dinheiro), portanto, é

preciso aproveitar para produzir mais. Segundo Sennett (2006, p. 179), “a cultura que vem emergindo exerce sobre os indivíduos uma enorme pressão para que não percam oportunidades. [...], cortar laços para sentir-se livre, especialmente os laços gerados pelo tempo”. Essa cultura abraçada pelos defensores do sistema capitalista só aumenta e fortalece a Colonialidade do Poder, do ser e do saber, pois retira do cidadão a possibilidade de subjetivar, de ser interpelado por um pensamento crítico. Essa política de economia forte para além da política social é uma camisa de força que também veste o poder político.

Desse modo, os agentes políticos são manipulados pelo Mercado financeiro, deixando assim os ricos mais ricos e os pobres ainda mais pobres, posto que não exercem uma política de redistribuição de renda. A política social, segundo Demo (1996, p. 22) “precisa ser redistributiva de renda e poder, não apenas distributiva. Se distributiva, não toca a desigualdade social. Renda e poder precisam ser desconcentrados, o que implica atingir [...], os processos de enriquecimentos e de acumulação de poder”. Sem uma política social redistributiva, a desigualdade social permanecerá sendo base para a manutenção do assistencialismo, gerando, assim, o clientelismo político como forma de assegurar o poder de gestores políticos voltados cada vez mais para seus próprios interesses pessoais e capitalistas. Ainda seguindo com o pensamento de Demo (1996, p. 46), “a pobreza é entendida como percalço apenas, a partir de gente que não sabe, não quer ou resiste a trabalhar, retirando-lhe a marca social de injustiça historicamente causada”. A desigualdade social é comumente vista por parte da sociedade capitalista como sendo preguiça, falta de interesse em trabalhar. Entendemos que caso não houver uma formação escolarizada crítica, na qual a política seja ensinada, a manutenção da desigualdade social, o preconceito contra a pobreza persistirá. Corroborando com Demo e Oliveira (2010, p. 4), menciona que “são exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros”. Dessa forma, a política redistributiva é o princípio da equidade, ou seja, dar a cada um conforme sua necessidade, tratando os desiguais de forma desigual para proporcionar a igualdade, evitando assim, que a sociedade caia nas mãos das corporações, nas mãos dos gestores corruptos em decorrência da carência que obriga o cidadão a ceder para sobreviver.

De acordo com Canclini (1999, p. 56), “as forças hegemônicas vêm conseguindo se situar nos cenários estratégicos da economia, da política e da comunicação”. Desse modo, o setor público fica cada vez mais estrangulado, passando a ser uma extensão para as privatizações das grandes corporações financeiras, causando, assim, o aumento das desigualdades sociais, contribuindo também para o aumento da criminalidade e da exclusão

social. Tal aumento impactará na formação escolarizada, pois, eleva o índice de evasão escolar, como também o número de presidiários, porque o segundo setor, o mercado, ainda é regido por preconceitos em relação à aparência como o modo de vestir, condição social e cor, características essas que são muito fortes entre os da periferia. Uma vez que esta é constituída por pessoas, em sua maioria negras, pobres e, portanto, com roupas que estão de acordo com suas condições socioeconômicas e culturais. Essa classificação regida pelo setor privado é um forte instrumento para a permanência da Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Somente pelo conhecimento e pela formação escolarizada que o cidadão da periferia poderá alcançar o centro. No entanto, é sempre um ato de esforço e superação.

A dominação sobre o setor político pelas forças hegemônicas tem causado outro problema que também representa um grande retrocesso para a democracia, que é o desinteresse pela participação política por parte da sociedade tanto no sentido de exercer a gestão pública, como no ato do exercício de votar para eleger os representantes políticos. Segundo Cosson (2008, p. 45) “as ações políticas se fragmentam e se dispersam entre atores tão diversos quanto as empresas multinacionais e as organizações não-governamentais, o Legislativo passou a ser visto como uma entidade corporativa que defende apenas seus próprios interesses”. Assim, com a imagem desgastada, o setor político não inspira confiança, expondo desta forma a Democracia ao perigo.

A liberdade pessoal, o narcisismo, a preocupação consigo próprio, a valorização do eu em detrimento do outro está supervalorizada. Segundo Sennett (1998, p. 17), “multidões de pessoas estão agora preocupadas, mais do que nunca, apenas com as histórias de suas vidas e com suas emoções particulares; esta preocupação tem demonstrado ser mais uma armadilha do que uma libertação”. Quanto mais voltado para si próprio, mais distante fica a convivência coletiva, aumentando assim a apatia política, o que reflete nas escolhas das lideranças políticas, que são feitas, por exemplo, baseadas nos interesses particulares, em detrimento do coletivo. As pessoas estão voltadas para a vida na intimidade, na convivência com as pessoas conhecidas, distanciando-se, assim, do conceito de cosmopolita. Cosmopolita é o sujeito que interage com situações diversas, com o estranho, com o impessoal. O alheamento em relação às situações referente ao outro, tem levado ao convívio solitário ou a convivência com animais de estimação, ou com relações virtuais por meio das redes sociais.

Outro fator decorrente da vida impessoal e narcísica é o uso da mídia como forma de autorrealização, pois as pessoas, mesmo em público, estão sozinhas, isoladas em seu mundo virtual fazendo uso de fones de ouvidos ou com o celular em seus mais diversos recursos técnicos. Apropriando novamente do pensamento de Sennett (1998, p. 346), ao dizer que “na

mídia eletrônica, o paradoxo da visibilidade e do isolamento ressurge: como na tecnologia da construção moderna, a pessoa vê mais e interage menos”. Assim sendo, acreditamos que o incentivo ao uso das tecnologias pode colaborar com os interesses políticos, no sentido de manter a passividade evitando, assim, a participação efetiva e crítica do cidadão. De acordo com Bauman (2000, p. 16), “tendemos a nos orgulhar do que talvez devesse nos envergonhar: [...] de ter trocado a preocupação com o bem público pela liberdade de buscar a satisfação pessoal”. Essa busca pelos interesses pessoais, em detrimento do interesse coletivo, é uma característica forte do sistema capitalista, que, entre outras coisas, é constituído pelo pensamento individual.

De acordo com Aristóteles (2006, p. 15), “a política é libertadora”, e “o homem é, por natureza, um ser vivo político”, mas importa dizer que a liberdade individual só é possível se construída coletivamente. Pensar a vida sob o prisma da convivência coletiva, no sentido de vida em sociedade, tem-se mostrado complexo; uma vez que as políticas públicas de segurança têm se mostrado deficientes. Desse modo, é “natural” que as pessoas queiram viver de forma reclusa. Entendemos que quanto mais reclusas as pessoas viverem, mais favorecidos ficam os gestores políticos no sentido de “fabricarem a insegurança”, possibilitando a implantação de projetos considerados como sendo a solução como, por exemplo, a implantação de escolas sob o regime militar.

A política precisa fazer parte das conversações em sociedade, das leituras, do meio escolar, porque não se deve prevalecer o pensamento “de que política não se discute”. Esse modo de dizer reforça a Colonialidade do Poder, do ser e do saber. O diálogo favorece a criatividade aumentando as possibilidades para a implantação de projetos humanizadores que valorizam a qualidade de vida com equidade como é o caso da formação dos professores do PARFOR—Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica— desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins, que recebe os professores da Educação Básica também do Estado do Pará. No artigo *Educação e política: O caso do PARFOR e sua relação com o pensamento educacional de Paulo Freire*, de autoria do professor Wallace Rodrigues juntamente com as professoras Cristiane da Silva Almeida e Edinilza Costa, no qual fica demonstrada a importância dos ensinamentos freiriano para uma formação crítica, pois, segundo Rodrigues, Almeida e Costa (2018, p. 143) “a política está sempre em lugar de destaque em nossos discursos latino-americanos, mesmo quando não a citamos”. Assim, o ensino-aprendizagem não pode prescindir dessa visão, uma vez que a aquisição do conhecimento é um ato político. Ainda seguindo sob a ótica do pensamento freiriano, Rodrigues (2021, p. 98), argumenta que: “não podemos esquecer que a pedagogia pensada por Paulo Freire

dá grande importância para o diálogo entre professor e estudantes, critica as realidades de opressão e busca uma alternativa libertadora para os estudantes”. É nessa perspectiva que concebemos o ensino-aprendizagem, uma alternativa libertadora. Freire (1994, p. 8), nos ensina que “a herança brasileira é colonial, de natureza autoritária. E temos nessa herança a sublevação da liberdade”, por isso, defendemos que o ato de aprender seja crítico, dialogado, reflexivo para além da aquisição de competências e habilidades, porque,

a economia administrada faliu, a socialdemocracia começa a não dar certo; quanto ao neoliberalismo, não cessa de mostrar cruelmente seus limites e suas injustiças em todo o planeta. É por isso que, mais do que nunca, deve-se dar lugar à imaginação, à multiplicidade de projetos e ideias (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 148).

Dar lugar à imaginação, à reflexão, aos momentos de interação torna-se imperativo. O diálogo é fundamental para a busca de soluções para os problemas políticos de forma coletiva. Pensar formas de escolarizar o diálogo sobre política desde os anos iniciais são importantes, porque tornará a problematização menos conflituosas como também, diminuirá o discurso de ódio e o culto à personalidade, desvinculando dos interesses pessoais as escolhas dos gestores políticos. Ainda segundo Lipovetsky e Serroy (2011, p. 150) “pode parecer elementar dizer que, para instruir-se sobre o mundo, tudo passa pela educação. É daí, portanto, que deve partir toda reflexão”. Assim, não é possível separar a vida pública da vida privada, separar a educação escolarizada dos conhecimentos sociais tais como são economia, política, dentre tantos outros. É por meio do processo de escolarização, desde os primeiros anos, que será possível desarticular o discurso cristalizado que polariza a política, entre o bem e o mal. A desarticulação da polarização entre o bem e o mal, possibilitará eleições nas quais o ato de votar passará a ser uma escolha entre quem tem projetos e planejamentos, não apenas promessas para “vencer o mal” que ronda o bem-estar social da família e da religião, ou que a escolha do candidato não seja em decorrências de trocas de favores, de cestas básicas, de vale gás. Na visão de Chauí (2000, p. 479) “a apatia social é, pois, uma forma passiva de fazer política”, portanto, é necessário o envolvimento de todos na busca da construção de uma política que atenda às necessidades sociais de forma que tanto a periferia como o centro sejam politicamente iguais. Ficar observando a política à distância, sem envolvimento por considerar que a política está vazia que é uma atividade para inescrupulosos e corruptos, é fazer política de forma passiva, é concordar com o *status quo* da política vigente considerada repugnante. Segundo Chauí (2000, p. 486) a política foi inventada “como solução e resposta que uma sociedade oferece para suas diferenças, seus conflitos e suas contradições, sem escondê-los sob a sacralização do poder e

sem fechar-se à temporalidade e às mudanças”. Nesse sentido, como solução e resposta para as diferenças, precisa ser uma prática de todos, de modo que todos devem conhecer e exercê-la, quer no ato de votar, quer também assumindo cargos públicos, uma vez que a política é de interesse coletivo.

É relevante mencionarmos que ter conhecimento de que a política é responsável pelo desenvolvimento econômico é importante para a compreensão de mudanças implementadas na sociedade no sentido de enfrentamentos ou de aceitação. Por exemplo, um dos fatores, que marcam a vida da sociedade de forma negativa, é a forte pressão desencadeada pelo desenvolvimento econômico e as exigências de desempenho, a sociedade do trabalho sofre impactos negativos na qualidade de vida do trabalhador. De acordo com Sennet (2006), a cultura do novo capitalismo é impregnada pela automação, ou seja, maior produtividade em menor tempo, instabilidade como base para a estabilidade. Dito de outro modo, permanecer no trabalho requer resiliência, capacidade de mudanças sob pena de perder o posto; quem não conseguir acompanhar as mudanças, o envolvimento com as tecnologias, competição interna entre as equipes como forma de forçar o desempenho será excluído. Para “alcançar sucesso”, é necessário ser eficiente no trabalho sempre, conforme demonstrado por Sennet (2006, p. 52-53) “os que prosperam nesse meio têm um alto grau de tolerância com a ambiguidade. [...] o que importa é obter os melhores resultados com a maior rapidez possível. É esta, para eles, a verdadeira medida da eficiência”. Esse pensamento de aceleração como resultado para permanecer no emprego, deixa o empregado exaurido emocionalmente e passivo de enfermidades crônicas. Com a presença mínima do Estado no setor da economia, o capitalismo se fortalece exigindo cada vez mais produtividade e proatividade do trabalhador. Produzir mais e mais é a máxima que sustenta a economia neoliberal. Segundo Heywood (2010, p. 63), “o neoliberalismo corresponde a uma forma de fundamentalismo de mercado. O mercado é concebido, em termos práticos e morais, como superior ao governo e a toda forma de controle político”. Assim, o mercado se interpõe entre o cidadão e governo, fazendo deste um instrumento para a dominação da sociedade, conforme demonstra Sennett (2006, p. 156), “a economia gera um clima político no qual os cidadãos têm dificuldade para pensar como artesão”. O autor está se referindo ao consumidor-espectador-cidadão como alguém passivo, indiferente aos problemas políticos, que não tem a paciência do artesão no sentido de refletir sobre as ações produzidas pelos políticos e a influência destas ações em sua própria vida (SENNETT, 2006). Pensar com profundidade pode representar atraso, uma vez que as ofertas produzidas pelo mercado capitalista e neoliberal representam facilidades, agilidades e ganho rápido. A sociedade – regida pelo pensamento de individualidade, de automação desenvolvidos

pela visão liberal – se aproxima cada vez mais do pensamento de viver em comunidade, possibilitando assim a ascensão de políticos de forma personalizada em detrimento do pensamento coletivo, contrariando, assim, o sentido que a palavra política exprime. Segundo Weber (1996, p. 56), “por política entendemos, conseqüentemente, o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado”. Desse modo, política representa espaço para compartilhamento do poder.

Na visão de Bobbio (2000, p. 216), “política é para designar a esfera das ações que faz alguma referência direta ou indireta à conquista e ao exercício do poder último (ou supremo, ou soberano) em uma comunidade de indivíduos sobre um território”. Nesse sentido, dada a importância do alcance do poder político, se faz necessário que o cidadão tenha conhecimento de seu valor não permitindo que manobras econômicas interfiram nas ações políticas que atendam às necessidades coletivas. Outro ponto – muito relevante para ser analisado em relação ao conhecimento sobre política – é no sentido de não depositar confiança em discursos políticos apaixonados e personalizados voltados para interesses de comunidades. É preciso que o candidato a um cargo público demonstre seu planejamento com propostas a serem realizadas a curto, médio e longo prazos de forma clara, objetiva e sustentável. Esse procedimento representa uma possibilidade para impedir que políticos demagogos e potenciais autocráticos assumam o poder. Levitsky e Ziblatt (2018, p. 32) descrevem quatro sinais de alertas para o cidadão analisar se o candidato à eleição poderá ser um líder autoritário e autocrático: “1) rejeitam, em palavras ou ações as regras democráticas do jogo; 2) negam a legitimidade de oponentes; 3) toleram e encorajam a violência; 4) dão indicações de disposição para restringir liberdades civis de oponentes, inclusive a mídia”. É importante ressaltar que mesmo tendo observado esses sinais de alerta, existe a possibilidade de enganos, contudo, observá-los torna o processo mais coeso. Como podemos observar, todo o processo político, desde seu significado e sua importância, deve passar pelo conhecimento tanto escolarizado quanto social; deve ser dialogado de forma ainda que conflituosa, mas dentro da ética e do respeito. Entendemos que ausência de conflito não representa acordo, consenso, e sim uma forma de resistência. Dessa forma, dialogar é enfrentar os conflitos na busca da melhor resposta. É por isso que acreditamos que se o ensino escolarizado dialogar sobre as questões sociais e políticas baseado nas leituras, sobretudo, na leitura literária, o educando formado, a partir desse contexto, modificará a forma de pensar política, em um médio espaço de tempo, porque aprenderá mais do que conceitos, aprenderão a interpretar e a compreender mediante sua vivência. De acordo com Levitsky e Ziblatt (2018, p. 15), “democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de líderes



eleitos – presidentes ou primeiros-ministros que subvertem o próprio processo que os levou ao poder”. Dito de outro modo, a morte da democracia pode começar nas urnas por meio do voto, se o eleitor não estiver bem esclarecido e engajado no processo político. Outro fator muito importante também pode causar a morte da democracia é a falta de credibilidade nos políticos por parte dos eleitores. A morte da democracia também pode ocorrer em decorrência da formação e performance para que os políticos sejam colocados como heróis dando a eles o poder para se sentirem iluminados, detentores da verdade, conforme menciona Kundera (1985):

Aqueles que pensam que os regimes comunistas da Europa Central são obra exclusiva de criminosos deixam na sombra uma verdade fundamental: os regimes criminosos não foram feitos por criminosos, mas por entusiastas convencidos de terem descoberto o único caminho para o paraíso (KUNDERA, 1985, p. 178).

Conforme já mencionado existem sinais de alertas para analisarmos se um candidato poderá ser um governo autoritário, mas os governos tiranos são pensados e desenvolvidos por candidatos que, a princípio, demonstraram grande confiabilidade e aparência de bondade, porque um governo tirano não nasce de um tirano revelado, se revela depois que conquistam o poder. A crença em governos cheios de promessas personalizadas, pode representar uma armadilha, um perigo para a democracia. Na visão de Sennett (2006, p. 157), “as pessoas perderam a confiança na política e nos políticos. Muitos políticos, por sua vez, criticam a descrença do público em geral”. Diante do antagonismo mútuo, podem surgir ocasiões para políticos oportunistas, demagogos, pois, em face de um desejo de mudança pode ressurgir a confiança em políticos, como tantas vezes se viu nomeados de “salvadores da pátria”. Lipovetsky e Serroy (2011) afirmam que tanto os políticos, como seus partidos, não inspiram confiança, de maneira que essa descrença afasta o eleitor, transformando-o em expectador, levando-o a ver o exercício de votar como algo sem importância. O dia designado para a realização da eleição é visto por muitos cidadãos apenas como imposição, pois somente legitima o poder de estabilidade de alguns políticos. Na mesma esteira temos Carvalho (2008, p. 222) segundo o qual, “o desprestígio generalizado dos políticos perante a população é mais acentuado quando se trata de vereadores, deputados e senadores”. Assim sendo, o ato de votar fica cada vez mais desvalorizado comprometendo a permanência da democracia. Um dos fatores desta inércia, para além da corrupção existente entre os políticos, é o fato de que o sistema capitalista neoliberal está cada vez mais impondo suas regras e para isso o Estado precisa recuar. Desse modo, a presença do político é vista como desnecessária, aumentando assim o perigo para a permanência da democracia. Os cidadãos estão mais preocupados com

suas finanças pessoais, com seu trabalho, com seus investimentos, pois eles passaram a ser consumidores, a ter pressa, a ver a vida pela ótica do capital e não pela ótica das políticas públicas. Esse individualismo baseia-se na lógica capitalista e neoliberal, aumentando a distância da periferia para o centro. Dessa forma, a política passa a ser um instrumento para a realização pessoal em detrimento do coletivo, passa a ser uma esquizofrenia política pois,

o eleitor vota no deputado em troca de promessas de favores pessoais; o deputado apoia o governo em troca de cargos e verbas para distribuir entre os eleitores. Cria-se uma esquizofrenia política: os eleitores desprezam os políticos, mas continuam votando neles na esperança de benefícios pessoais (CARVALHO, 2008, p. 223-224).

A visão de que a política é um meio para atender aos interesses pessoais é degradante. Pensar de forma coletiva, como já vimos, é difícil diante da força imposta pela economia neoliberal. O cidadão consumidor quer menos problemas e mais consumismo, não importando quem seja o candidato, ou como está a situação política- social, o importante é ter os próprios objetivos alcançados. Ainda nos referindo a Carvalho (2008, p. 226), ele argumenta que “o cidadão se torna cada vez mais um consumidor, afastado de preocupações com a política e com os problemas coletivos”. É o individual sobrepondo o coletivo, bem ao modo do interesse capitalista neoliberal. Outro fator que colabora com o desinteresse pela eleição do legislativo é a forte preferência pelo executivo. Eleger um presidente é, no Brasil, um evento que mobiliza a população. É compreensivo porque nossa história política é marcada por períodos longos e fortes sob o domínio dos mesmos governantes. Primeiramente foi a Monarquia; depois que veio a República; logo um período de 15 anos de governo sob a presidência de Getúlio Vargas; um longo período de ditadura militar, mais precisamente 21 anos; 8 anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso; 8 anos de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, 5 anos de governo da primeira mulher a assumir a presidência do Brasil, eleita duas vezes. A presidenta Dilma Rousseff não concluiu o último mandato, pois sofreu um golpe camuflado de impeachment. Podemos inferir que o impeachment foi uma ação orquestrada para atender aos interesses neoliberais e sexista, uma vez que não foi provado nada que desabonasse sua conduta. Em torno da escolha do executivo também consta a ideia que ronda o imaginário nacional de que existe um salvador da pátria, de um executivo soberano, que vai resolver todos os problemas. Segundo Carvalho (2008, p. 221) “ligado à preferência pelo Executivo está a busca por um messias político, por um salvador da pátria”. A preferência pelo executivo é tão grande, que é possível sentir o desprezo pelo legislativo quando se houve pela mídia que o executivo está sendo impedido de realizar alguma ação por estar em desacordo com o legislativo.

Essa crença de que o executivo pode resolver os problemas sem a participação do legislativo é o começo para a instalação de um governo autoritário. É preciso modificar essa forma de pensar, ao nosso ver, essa mudança começa pela formação do educando. É na formação escolarizada que uma visão mais holística poderá encontrar eco, pois,

na educação, sobretudo na educação de 1º grau, é essencial, para além da necessidade informativa, insistir no processo formativo. [...] a educação não resolve propriamente problemas econômicos, a não ser de modo indireto, mas pode ser instrumentação fundamental para se enfrentar a pobreza política (DEMO, 1996, p. 95).

Reconhecemos que a educação escolarizada não resolve todos os problemas sociais e econômicos, mas pode, de modo indireto propiciar soluções para os enfrentamentos destes. Concordamos que por meio do conhecimento é possível vencer a “pobreza política”. A causa da permanência do *status quo* existente, que tanto privilegia a regulação da sociedade pelas regras da economia, ao que parece, é justamente o distanciamento do ensino de política na formação escolarizada. Na perspectiva de Sen (2010) o desenvolvimento de uma sociedade está enredado tanto com o crescimento econômico quanto com a liberdade política, a qualidade dos serviços de educação e saúde e das liberdades constitutivas do desenvolvimento social e econômico. Sen (2010, p. 33) menciona que “ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento”. O autor evidencia que “o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos” (SEN, 2010, p. 29). Portanto, é preocupante quando se ouve que a escola não é lugar para dialogar sobre política, uma vez que a escola é o local por excelência para o aprendizado do conhecimento. A ausência do ensino de política implica também na ausência de discussão de outros temas como gênero, raça, feminicídio, etc, temas importantes para a construção da vida em sociedade.

De acordo com Carvalho (2008, p. 226), “o pensamento liberal renovado, volta a insistir na importância do mercado como mecanismo autorregulador da vida econômica e social e, como consequência, na redução do papel do Estado”. O Estado mínimo na economia privilegia as grandes corporações em detrimento dos órgãos públicos, para tanto, ele aumenta a imagem de que o atendimento público é ruim, como se esse atendimento, em si, fosse o responsável pelo funcionamento do órgão e não fruto do pouco investimento que uma política neoliberal impõe. Proporcionando, no imaginário coletivo, o sentido de que a privatização é inevitável para melhorar o atendimento e fortalecer a economia, escamoteando a realidade de que a deficiência

dos órgãos públicos é um projeto construído pela própria política neoliberal capitalista. O consumidor-cidadão se distancia da política, buscando atender seus próprios interesses e, com essa forma de agir, colabora com os interesses dos políticos que se aliam ainda mais às regras da economia, causando assim o aumento da desigualdade social. Segundo Demo (1996, p. 46), “a pobreza é entendida como percalço apenas, a partir de gente que não sabe, não quer ou resiste a trabalhar, retirando-lhe a marca social de injustiça historicamente causada”. Desse modo, a desigualdade social passa a ser interpretada como culpa do cidadão e não por falta de políticas públicas voltadas para amenizar essa desigualdade. Ela é interpretada, pelos detentores do poder, como sendo falta de iniciativa do cidadão para ser um empreendedor, camuflando, assim, a realidade de que para ser um investidor é preciso mais que iniciativas, mais que vontade de trabalhar e mais que proatividade. Para conseguir tais ações, um empreendedor necessita de um capital inicial e, para além dele, de aptidão, de conhecimento, de condição para transitar os espaços sociais. Tais espaços não se abrem para todos do mesmo jeito, uma vez que a sociedade brasileira é muito preconceituosa em relação à cor e à origem, como por exemplo, uma pessoa da periferia e sobretudo negra, ao comercializar qualquer tipo de mercadoria, é vista com desconfiança. Dessa forma, a desigualdade aumenta servindo de apoio para a ascensão de políticos populistas que só aparecem em tempos de campanhas eleitorais; que por meios de suas promessas conquistam a fé dos cidadãos para tempos melhores; que apenas será possível por meio de sua vitória nas urnas. Em outras palavras, o candidato à eleição não se vê como cidadão, pois, suas promessas são articuladas a sua vitória nas urnas eleitorais, como se sua proatividade apenas valerá se vitorioso.

Outro fator muito importante para a conquista de votos é o uso da tradição existente no imaginário como, por exemplo, evocar a lembrança de uma personagem política do passado, como respaldo para o candidato do presente. Um exemplo recente foi o uso da palavra “mito” utilizada na campanha eleitoral do presidente eleito em 2018. Mito foi uma ideia formulada para definir Getúlio Vargas, porque este para a população brasileira daquela época foi um presidente que defendeu o Estado do bem-estar social, foi considerado um “mito”, alguém que não se parecia humano, mas uma divindade. Outros dois presidentes que também tiveram construção de imagens foram Jânio Quadros conhecido como o Vassourinha, e o outro foi Fernando Collor de Melo conhecido como o caçador de Marajás. A base da construção de suas imagens residia na ideia de serem contra a corrupção, de representarem o progresso. Segundo D’Araujo (1999, p. 10) “Vargas foi alçado à categoria de mártir que dava a vida pela pátria, e o mito se fortalecia”. Nesse sentido, podemos compreender que o uso da palavra “mito”, durante a campanha eleitoral de Jair Bolsonaro, foi um discurso político intencional, que fez

uso das tradições inventadas. Esse modo de compreensão pode ser entendido à luz do pensamento de Hobsbawm e Ranger (1997, p. 315) que afirmam que “as tradições inventadas têm funções políticas e sociais importantes [...]. É evidente a intenção de usá-las, aliás, frequentemente, para inventá-las para a manipulação”. Desse modo, o uso dessa tradição inventada tem o poder de influenciar, de fazer comparação, de chamar a atenção. Ela é entendida como

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente: uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado apropriado (HOBSBAWM; RANGER, 1997, p. 9).

As tradições inventadas e outros mecanismos de manipulação têm sido usados por alguns políticos em campanhas eleitorais no Brasil. De modo que, são as tradições que influenciam independentemente de esse candidato ter ou não uma proposta, um programa de governo bem delineado. Entendemos que tanto a apatia, quanto o desejo de ver “mudança pela mudança” acontecerem ou, ainda, por ser um cidadão-consumidor levam o eleitor a votar sem produzir uma reflexão mais aprofundada. Esse estado de apatia também pode ser relacionado à falta de conhecimento sobre a real importância de se ter consciência crítica na construção da cidadania.

Muitas vezes a política é militada por políticos que transmitem o sentimento de que estão interessados apenas na posse do poder. De acordo com Heywood (2010, p. 15), “nem todos os pensadores políticos acreditam que as ideias e ideologias tenham grande importância. Muitas vezes, a política é considerada nada mais que uma pura luta pelo poder”. Assim, sem uma ideologia política, até o nacionalismo enfraquece. Para explicar, “em linhas gerais o nacionalismo” Heywood (2010, p. 149) comenta que ele “pode ser definido como a crença de que a nação é o princípio da organização política”. Acreditamos que como política e nacionalismo são temas correlatos, e que a expansão da economia das grandes corporações internacionais, próprias da expansão do capitalismo neoliberal, pode distanciar o eleitor da consciência crítica e da ideologia nacionalista. Tais questões podem ocorrer quando a escola se afasta das discussões políticas. Ensinar o educando sobre política não é doutrinar, é dar a oportunidade para este aprender e desenvolver ideologias políticas que visem o bem-estar socioeconômico sustentável. Ensinar sobre política na escola deveria ser visto no mesmo sentido preconizado pela BNCC ao prescrever o ensino de Matemática visando o aprendizado sobre a economia, como forma de construir um cidadão que saiba manejar as políticas

econômicas, contando para alcançar esse objetivo, o ensino por meio do letramento matemático. Ela também incentiva o aprendizado de língua inglesa como forma de facilitar o convívio com a globalização no sentido de aproximar a teoria à realidade.

Sabemos que o ensino de política faz parte dos componentes curriculares Geografia e História no Ensino Fundamental e no Ensino Médio pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que são integradas por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Como a BNCC afirma que a literatura é nuclear em todas as séries, como também sugere um ensino mediante o letramento, acreditamos que o ensino do letramento político, por meio da literatura, possa somar na construção de um ensino-aprendizagem contextualizado, como também colaborará para o aprendizado dos demais gêneros textuais, uma vez que a literatura possibilita várias reflexões sobre um mesmo tema, desenvolvendo, assim, a capacidade cognitiva do educando. A literatura não será apenas um instrumento para o ensino de política, pois, a literatura é arte e, sendo arte, nunca deixará de encantar, de ser leitura para fruição.

O que nos encoraja a acreditar no potencial de ensino de letramento político por meio da literatura é que a BNCC tem como proposta para o ensino-aprendizagem a prática com letramentos no sentido de tornar o ensino mais contextualizado. Além disso, ela reconhece a importância da literatura, do ensino de forma interdisciplinar, características que poderão favorecer a prática com os textos literários. Ainda que ela defenda também a formação técnica, o ensino da língua inglesa de modo obrigatório a partir do sexto ano, a formação socioeconômica visando a inserção do educando no mundo do trabalho de modo que os efeitos da globalização sejam vivenciados de forma natural, sem as barreiras da língua, evocando a crença na variedade de usos:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, §4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018, p. 484).

Entendemos que para aprender sobre economia e política, tal como preconizado pela BNCC, antes é necessário conhecer as próprias práticas políticas e econômicas locais, para depois compreender o cenário mundial. Outro ponto muito importante, que precisa ser evidenciado, é o enfoque no aprendizado de matemática voltado para o conhecimento da economia, contando para isso com o letramento matemático. Conforme a BNCC (2018, p. 266) “é também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e atuação no mundo [...]”. Desse modo,

entendemos atuação no mundo como um modo de viver socioeconômico, político, inserido no meio ambiente de forma sustentável, preservando a vida na ecosfera, tendo um bom convívio com o Outro, sem a dominação tão particular do sistema capitalista. Para tanto, o conhecimento político é imprescindível, bem como o saber ler, interpretar e compreender o texto lido. Nesse sentido, as leituras literárias são potencializadoras. A BNCC (2018, p. 382) destaca também “a relevância do estudo da América do Norte, com ênfase no papel dos Estados Unidos da América na economia do pós-guerra e sua participação na geopolítica mundial na contemporaneidade”. Ao ler sobre a ênfase dada por ela sobre o aprendizado de língua inglesa, e, posteriormente, sobre estudar a influência geopolítica dos Estados Unidos da América, destacando sua economia, parece sugerir que devemos aprender sobre este país para copiá-lo, para ser submisso à sua economia, ao seu poderio. Ou será que é para incentivar aos educandos se contraporem à expansão capitalista americana? Como é uma pergunta que contém respostas em mãos duplas, entendemos que uma alternativa para o ensino de política se faz indispensável, uma vez que a BNCC é permeada pelo conceito de política, seja diretamente, ou indiretamente, pois todo aprendizado gera uma consciência crítica.

Para além dos apontamentos já descritos sobre as causas da apatia e descrença do eleitor devemos somar a estas a existência da corrupção no meio político. A corrupção, ao que parece, é comum, pois vem desde o “descobrimento” do Brasil. Mas reconhecer que ela existe, não apresentando alternativas para vencê-la é colaborar para sua permanência. Acreditamos que ninguém nasce corrupto. Nesse sentido, é possível, por meio da formação escolarizada a construção de caráter do educando. Entendemos que a educação não faz milagres, contudo, potencializa a ideologia política, a ética, o pensamento coletivo, como se pode ver no pensamento de Demo (1996, p. 103) ao dizer que “mais relevante que tudo parece ser o reconhecimento cada vez mais generalizado de que educação incorpora a oportunidade mais efetiva de mudanças históricas”. A educação escolarizada pode ensinar a pensar que é possível construir nova forma de vivenciar a política de modo democrático sem as práticas da corrupção e seus efeitos na sociedade. Desse modo, será possível aprender que a questão da corrupção existente no Brasil e, por extensão, na América Latina, tem sustentado a Colonialidade do Poder, como bem demonstra Souza (2018, p. 100) comentando que “uma das mais importantes justificativas da alta taxa de juros brasileira é a suposta inconfiabilidade dos brasileiros de honrar seus compromissos”. Assim, a questão da corrupção pode ser real ou imaginária, mas está sempre prejudicando tanto a democracia, quanto a economia, tanto interna quanto externamente. A corrupção também é tratada internamente de forma que possa favorecer a ascensão de políticos “salvador da pátria” e a sua permanência no poder. Combater essa imagem

de corrupção permanente, histórica faz-se necessário, pois ao mesmo tempo que fortalece a democracia, desarticula a Colonialidade do Poder, do ser e do saber. É relevante mencionarmos que a mídia tem grande importância no papel divulgador da imagem de corrupção na política, que em alguns casos não são verdadeiras, os órgãos públicos são “demonizados” para além da realidade, favorecendo assim, os interesses de grupos alinhados com a política capitalista, que tiram proveitos para defender a privatização do patrimônio público, beneficiando, assim, as grandes corporações em detrimento dos interesses da população menos favorecida economicamente, em nome de uma administração com qualidade e ética. Por exemplo, podemos observar a ênfase de modo negativo que veicula na mídia sobre o atendimento do SUS – Sistema Único de Saúde. O SUS, é uma Instituição que foi criada para atender a pessoa de modo integral. É voltado para a população de baixa renda. O SUS pode até apresentar falhas no atendimento, mas ainda assim, sua permanência é fundamental. Nesse sentido, ao veicular notícias negativas sobre o Sistema Único de Saúde, em detrimento das boas notícias que também fazem parte do atendimento nessa Instituição, a mídia está fortalecendo a política para privatização desse sistema. É importante evidenciar que nesse tempo de pandemia o atendimento aos pacientes infectados pelo vírus da COVID (a corona vírus) é realizado pelo SUS. O Sistema Único de Saúde tem realizado atendimentos para todos e todas independentemente da classe social de modo integral, conforme é preconizado pela lei 8080/90. O SUS é um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo. Nesse sentido, conhecer sobre política de privatização e a importância da mídia também é promover cidadania por meio do ensino escolarizado. Ressaltamos aqui que não somos contra o trabalho da mídia, estamos chamando a atenção para o fato de que a mídia pode ser parcial uma vez que os veículos midiáticos são empresas ligadas ao poder dominante político ou capitalista.

Sobre o poder da mídia e a falta de conhecimento da população, Souza (2017, p. 229) menciona que: “Usa-se o desconhecimento da população, provocado pela distorção sistemática da realidade produzida pela própria mídia, para manipulá-la ao sabor da conjuntura que convém à elite do atraso”. Esse desconhecimento da população é uma das causas da permanência da Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Entendemos que a imprensa precisa ser livre e que a responsabilidade pela ignorância política não é sua, entretanto, é possível dizer que ela sabe como manipular e, às vezes, tirar proveito em benefício de quem está no poder. Acreditamos que realmente faz-se necessário uma educação política escolarizada para se contrapor ao processo de dominação tanto pela mídia, como pelo poder hegemônico, conforme bem demonstrado por Douglass (2012, p. 80) ao explicar que “a educação é incompatível com a escravidão”. Corroborando com este autor temos Carvalho (2008, p. 11) que afirma que “a



ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”. Assim sendo, defendemos que a educação escolarizada é a responsável pela construção da cidadania política e, nesse estudo, fomos enfáticos, bem como repetitivos nesse quesito, mas foi intencional. Em tempo, adiantamos que não se trata de receita, de prescrição, mas um convite para novos estudos sobre o tema. Acolhemos o pensamento de que o ensino escolarizado proporciona meios para que o estudante se empodere, facilitando assim as mudanças de atitudes frente à Colonialidade do Poder e seus eixos de dominações e explorações.

Os eixos de dominações e explorações da Colonialidade do Poder perpassam pela política, às vezes, de forma até imperceptível, por exemplo, por meio do uso da internet e também por meio do incentivo ao consumo. Ao se tornar consumidor o cidadão fica refém da Colonialidade, pois deixa de ser cidadão pelo prazer de ser consumidor. O uso das mídias sociais tornou-se um *modus operandis* de controle social, que favorece os políticos, e o comércio. Através das mídias sociais os políticos, os detentores do poder, fazem o controle de seus eleitores de modo que estes nem percebem que estão sendo monitorados pois o controle é de forma suave, é psicológico. O neoliberalismo com suas seduções de consumo, de acordo com Han (2018, p. 21) é o instrumento que “transforma o cidadão em consumidor. A liberdade do cidadão cede diante da passividade do consumidor. Atualmente, o eleitor enquanto consumidor não tem nenhum interesse real pela política, pela formação ativa da comunidade”. O cidadão fica desmotivado com a política, reclama, mas não interage, agindo apenas como consumidor. Ainda segundo Han (2018, p. 107) “a Psicopolítica neoliberal é a técnica de dominação que estabiliza e mantém o sistema dominante através da programação e do controle psicológico”. O controle psicológico se realiza através dos meios digitais de comunicação, por exemplo, o *micro-targeting*. O *micro-targeting* é uma ferramenta de *marketing* que envia mensagens a públicos específicos. A forma de captação do público específico é facilitada pelo processo de acesso às mídias sociais ou por meio de cadastro ao fazer compras. Os políticos fazem uso do *micro-targeting* para enviar mensagens em larga escala para os possíveis eleitores, influenciando ou controlando as decisões. Para além de compreender que a política pode ser Psicopolítica é importante também entender que ela pode ser Necropolítica.

A Necropolítica tem como base o Necropoder. O Necropoder é o contrário do Biopoder, pois está relacionado com o ato de deixar morrer. A Necropolítica pode ser praticada pelo Estado e está fundamentada conforme afirma Mbembe (2018, p. 5) “no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer”. A ação do Estado em deixar viver ou morrer é uma política cujas práticas remonta ao colonialismo e permanece na contemporaneidade. No

colonialismo uma das ferramentas da Necropolítica foi o racismo. O racismo foi e é a política do Necropoder, pois as vítimas do racismo têm suas vidas desvalorizadas. Conforme Arendt (1989, p. 187) “a raça é, do ponto de vista político, não o começo da humanidade, mas o seu fim, não a origem dos povos, mas o seu declínio, não o nascimento natural do homem, mas sua morte antinatural”. O racismo como prática da Necropolítica e do Necropoder é uma política constitutiva da Modernidade que opera livremente até na Contemporaneidade de modo efetivo decidindo a morte sobre a vida não só das pessoas negras, dos povos nativos (indígenas), dos LGBTQ+ mas também das pessoas das periferias que são vítimas do processo das desigualdades sociais.

### **3.3 Relação de aproximação e possibilidades entre literatura e política**

Sendo a literatura parte do processo histórico da sociedade, seu ensino precisa ser vivo, interativo. Os livros didáticos apresentam uma fragmentação dos textos literários que conforme mencionado por Soares (2011, p. 31), “frequentemente não se cuida de que o fragmento apresente, também ele, textualidade, isto é, que apresente as características que fazem com que uma sequência de frases constitua, realmente um *texto*”. Por conta disso, ela se torna “chata”, “incompleta”, “vazia”, servindo apenas para o aprendizado da escrita, para exercícios de análise linguística e semiótica, perdendo, assim, seu caráter crítico e interativo. É relevante mencionarmos que somos defensores da permanência do livro didático na escola, pois em alguns casos, esse é o único recurso disponível para a maioria dos educandos da rede pública. Cabe-nos, então, aproveitar o espaço para sugerir que haja aquisição dos livros referentes aos textos literários que compõem o livro didático, em quantidade suficiente para que o professor possa trabalhar as leituras em sala de aula em grupos de no máximo 4 (quatro) alunos. Poder tocar o livro, folheá-lo, acompanhar o desenvolvimento da narrativa serão experiências diferenciais na formação do leitor literário. Essa sugestão nos ocorreu pelo fato de que ler literatura, como já foi demonstrado pelos teóricos nesse estudo, sugere interação, atitude crítica-reflexiva, movimento, mudança de zona de conforto para zona de questionamento. Entendemos que o gosto para ler os educandos pode ter, mas precisam ser incentivados, ensinados a ler literatura de forma interativa. A forma como os educandos fazem suas leituras extraclasse, como por exemplo a coleção “*Harry Potter*” de J. K. Rowling, é totalmente diferente da leitura escolarizada. Eles gostam de dialogar entre si sobre os personagens, até mesmo, incorporam suas falas, maneiras de vestir, corte de cabelo, os óculos. Nesse sentido, ao fazerem parte do lido, os educandos se envolverão com a leitura. É importante deixar que eles se sintam

responsáveis, capazes de fazer mudanças e de interagir. Desse modo, a leitura de literatura de forma interdisciplinar com a política os fará responsáveis por novas formas de pensar e agir, tanto no individual como coletivamente.

Tendo em vista as mudanças políticas ocorridas no contexto nacional e internacional, com a afirmação de uma direita reacionária no poder, é possível observarmos a divulgação de um discurso político “oficial” por meio da mídia, com a ênfase no ensino tecnológico; na redução da maioria de 18 anos para 16 anos; a ênfase de que o ensino público no nível Universitário é formador de “esquerdopata”, bem como que o ensino público precisa estar sob o regime militar, para que seja efetivo de fato, dando ênfase na implantação de escola sob a direção desse regime. Tudo isso demonstra, a princípio, que essas informações escondem, maquiam o conhecimento. A mídia veicula essas informações e o cidadão, desprovido de conhecimento, é levado de modo a concordar e agir de acordo com os pressupostos dos agentes que estão no poder. Outro, ponto importante a destacar é o desprezo direcionado ao curso superior das áreas de humanas, tais como os de História, Sociologia e Filosofia. Enquanto a BNCC (2018, p. 9) tem como competência geral da Educação Básica “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Assim, entendemos que está incluído nessa competência a leitura da literatura. Por outro lado, os agentes políticos veiculam pela mídia um discurso negativo referente à formação por meio dos Componentes de humanas. Em outras palavras, é dando ênfase à formação técnica em detrimento da formação teórica e crítica, criando, assim, a falsa ideia de que uma boa formação pode ser separada da faculdade de pensar e de criticar. Essa prática da Biopolítica em relação à disseminação do discurso oficial mantém na obscuridade informações importantes também em outras áreas, principalmente, quando se refere às relacionadas com as resistências das políticas de Estado na sua forma de gerir o País.

Exemplos clássicos ocorridos, no Brasil, referente às questões políticas tratadas por meio da mídia de modo a manter as informações conforme aos interesses dos governantes, sem que a sociedade tenha o conhecimento sobre o ocorrido de fato, são os casos emblemáticos: Guerra de Canudos e a Guerrilha do Araguaia. Ambas foram movimentos sociais e políticos de resistências que foram silenciados pelo poder bélico do exército. A Guerra de Canudos ocorreu no século XIX, e a Guerrilha do Araguaia ocorreu no século XX, entre as décadas de 60 e 70. Elas têm em comum a censura, a demonstração de força do exército orientado pela Necropolítica do Estado e o registro histórico de forma oficial segundo a prática da Biopolítica.

A Guerra de Canudos foi registrada por um jornalista, Euclides da Cunha, correspondente de guerra que foi enviado para Canudos como âncora do jornal *A Província de*

*São Paulo*, que descreveu com precisão todo o contexto desta. Em seu relato podemos observar que os gestores políticos da época não deram atenção às reivindicações dos sertanejos, não foram ouvi-los, bem como não deram atenção ao Conselheiro, como líder social. Não houve uma proposta de diálogo, antes, os gestores enviaram o exército, como a força repressora. Desse contato, Euclides da Cunha provido de consciência crítica escreveu *Os Sertões*, que se torna um clássico da literatura brasileira. O Estado quis negar os fatos históricos e a própria história, mas foi a literatura que trouxe evidências da Guerra de Canudos. Ela trouxe a voz daqueles que não teria voz para produzir a História. Como já evidenciado neste estudo, a literatura é viva, desafiadora e não se deixa limitar pelos fatos. Podemos inferir que Euclides da Cunha ao escrever *Os Sertões* pode ter sido pelo fato de que ficou decepcionado com a falta de atenção dada aos relatos que ele enviava para a redação do jornal no qual trabalhava. Essa inferência que fazemos é a partir da frase “aquela campanha lembra um refluxo para o passado. E foi, na significação integral da palavra, um crime. Denunciemo-lo”, escrita por Euclides da Cunha para as notas preliminares de seu livro *Os Sertões*. Ao decidir escrever o livro Euclides da Cunha desejava que a literatura denunciasse para a História o que o poder dominante ocultava. De acordo com Azevedo (1999, p. 85), Antônio Conselheiro era um homem letrado, pois, “teve instrução incomum para a época, estudando línguas (latim e francês) além do português”. Nesse sentido, a imagem veiculada dele como sendo bárbaro é parte da estratégia política dos governantes no poder, porque Antônio Conselheiro com suas ideias políticas e religiosas desafiaram tanto a Igreja como os ideais republicanos. Contudo, nada justifica o extermínio de uma comunidade ou mesmo de uma pessoa, por dissensões políticas ou ideológicas.

Em relação à Guerrilha do Araguaia, esta foi um movimento político de resistência contra a intervenção militar no Estado. Consoante Dória (2014) esse movimento foi o verso da Guerra de Canudos,

A Guerrilha do Araguaia foi a moderna Canudos. O espírito de Antônio Conselheiro, ao se insurgir contra a República, pode ser vislumbrado em cerca de cem brasileiros que se lançaram contra a ditadura. Eles tinham a mesma fé cega e a mesma faca amolada dos insurgentes do sertão baiano. O Estado brasileiro, um século depois, agiu da mesma forma: violentamente, cruelmente, criminosamente (DÓRIA, 2014, p. 11).

Tanto a Guerrilha do Araguaia quanto a Guerra de Canudos foram tratadas com o mesmo rigor, controle e censura. A Guerrilha do Araguaia é um tema “censurado”, conforme argumenta Amorim (2014, p. 23), “um episódio nebuloso na história contemporânea do Brasil, onde quase tudo é mistério”. Esse movimento político de resistência surgiu em 1966 sendo vencido pelos militares de forma rigorosa, em 1974 (BRASIL, 2007). É relevante

mencionarmos que os movimentos políticos de resistências precisam deixar de serem vistos como movimentos terroristas, pois defendemos o direito inalienável da expressão de pensamento. Outro ponto importante a ressaltar é que o movimento político Guerrilha do Araguaia não pode ser visto de forma binária entre “Guerrilheiro” e Militar, uma vez não foi um movimento isolado, contou com a participação de outras pessoas, conforme elucida o professor Euclides Antunes de Medeiros — Professor da Universidade Federal do Tocantins— “a maioria dos trabalhos sobre a Guerrilha do Araguaia investiga e publicita, basicamente, o conflito armado e a oposição entre guerrilheiros e militares, como se esses fossem os únicos sujeitos históricos desse processo” (MEDEIROS, 2013, p. 258). Nesse sentido, os movimentos políticos de resistências precisam ser analisados de modo inclusivo considerando os processos sociais, políticos e econômicos para servirem como reflexões, sobretudo, quando o movimento for marcado por violências como foram os dois exemplos mencionados “para que não se esqueça. Para que nunca mais aconteça” (BRASIL, 2007, p. 50).

O caso de Canudos ocorrido há mais de cem anos, e a Guerrilha do Araguaia há mais de cinquenta, no que se refere às suas divulgações, tem muitas semelhanças com o modo que os eventos são comunicados na atualidade, pois, os conflitos políticos são dados a conhecer pelas mídias mais do que por nossos representantes políticos. Estes fazem um jogo de “faz de contas” com a população, deixando-a cada vez mais cheia de informações e com menos conhecimentos. Nos relatos de *Os Sertões* como também nos registros sobre a Guerrilha do Araguaia, podemos ver a crueldade do abuso de poder. A periferia foi massacrada como forma de exemplo contra outras possíveis “revoluções”. A partir das leituras sobre esses movimentos é possível observarmos que eles não foram vistos pelas autoridades republicanas como sendo um pedido de socorro, um sinal de que haviam problemas, que aquelas populações necessitavam de políticas sociais. Dito de outro modo, o massacre de Canudos e da Guerrilha do Araguaia representou, e representa ainda, a Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Canudos foi um movimento em favor da monarquia, portanto, considerado contra republicano, já a Guerrilha do Araguaia foi uma resistência contra a intervenção militar no Estado, considerado por seus militantes em prol dos interesses republicanos, com uma visão mais abrangente do que a de Canudos, pois almejavam alcançar todo o território nacional. Todavia, um movimento social, independentemente de seu tamanho e alcance, precisa ser visto e analisado de modo que prevaleça o respeito, o diálogo e a proteção da vida. A liberdade de expressão é um bem inalienável. É perceptível que na maioria das vezes transformar os movimentos sociais em atos de terrorismo sempre foi uma estratégia dos agentes políticos

autoritários. Canudos possuía organização social, econômica e religiosa, como se pode ver pelos comentários de Azevedo (1999):

Sabe-se, entretanto, que a composição social do arraial abrangia um grande número de famílias legalmente constituídas. Ao contrário do que a história oficial sempre anunciou, Canudos não era um refúgio de criminosos e de vadios. Um número significativo de pessoas possuía terras, gado e moradia. As transações comerciais corriam livremente e o intercâmbio com os estabelecimentos vizinhos era frequente e amistoso (AZEVEDO, 1999, p. 85).

Desse modo, de acordo com o autor, para justificar a destruição de Canudos, apresentaram uma versão distorcida dos fatos, demonstrando o seu contexto como “reduto de facínoras”, “refúgio de criminosos”. Como a literatura é atemporal, a narrativa de *Os Sertões* retrata bem a realidade brasileira, pois ainda existem movimentos sociais sendo deixado à margem por parte dos governantes, continuam sendo tratados sem diálogo e sob o jugo da Colonialidade do Poder. No entanto, a *Guerra de Canudos* nunca será esquecida, porque a literatura, sendo mito e arquivo a mantêm presente conforme evidencia Cunha (1905):

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiram raivosamente cinco mil soldados. [...]. Desenterraram-no cuidadosamente. Dádiva preciosa, único prêmio, únicos despojos opimos (produtivo) de tal guerra! Fotografaram-no depois. E lavrou-se uma ata rigorosa firmando a sua identidade: importava que o país se convencesse bem de que estava afinal extinto, aquele terribilíssimo antagonista. Restituíram-no à cova. Pensaram, porém, depois, em guardar a sua cabeça tantas vezes maldita, e como fora malbaratar o tempo exumando-o de novo, uma espada jeitosamente brandida, naquela mesma atitude, cortou-a, e a face horrenda, empastada de escaras e de sânie, apareceu ainda uma vez ante aqueles triunfadores (CUNHA, 1905, p. 608-610).

Podemos ressignificar a ideia de que “Canudos não se rendeu”, pensando que continua viva na literatura e, por extensão, no próprio ato de ler o romance de Euclides da Cunha. Por outro lado, ele serve de aporte para novas leituras, subsidiando a construção de um pensamento crítico, por esse olhar, é o “real” perturbado pela ficção. Nesse sentido, é que defendemos a literatura como agência para o ensino de letramento político em toda a Educação Básica, porque por meio das leituras literárias, mediadas pelo professor com seus alunos, surgirão questionamentos, sugestões, enfim, através desse diálogo, é possível modificar, ampliar, contestar ou conformar com as situações políticas e sociais vigentes. Entendemos que a educação escolarizada tem por meio e fim a formação do educando. Portanto, todo o processo escolar atende a esse objetivo, a esse propósito. Por isso, as leituras literárias escolarizadas são,

para além da fruição, modos de contextualizar o processo social e político, sobretudo, porque ler é um ato político, um ato crítico. Lemos para questionar para compreender os contextos, para saber diferenciar quando uma notícia é uma informação séria ou uma ação política para manutenção do poder, por exemplo, as notícias que veiculam informações que geram medo. O medo e a insegurança são criados e mantidos como sustentáculos para a manutenção do poder. Poder esse que se perpetua por meio da ignorância, da falta de conhecimento da dimensão política da leitura. Isso pode ser melhor elucidado pelos comentários de Britto (2011):

O reconhecimento da dimensão política da leitura obriga reconhecer que através dela pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante que nas sociedades classistas implica a submissão dos trabalhadores aos interesses do capital, quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência (BRITTO, 2011, p. 89-90).

Desse modo, entendemos que a leitura é uma ferramenta de dois gumes, pois ao mesmo tempo que pode atender aos interesses dominantes, pode também ser um dínamo, um gerador de lógicas outras de pensar a situação, o *status quo*. A leitura, nos referimos à leitura literária, pode desenvolver no leitor um espírito questionador para além de suas questões existenciais, conduzindo este para um pensamento coletivo, tendo em vista que o eu, é constituído a partir do outro. Assim, ao se pensar em construir um espaço para viver com qualidade de vida, com segurança, primeiramente precisamos pensar de modo coletivo, para alcançar o individual, porque o contrário é gerar desigualdade social, criminalidade, preconceito, racismo e, ao final, todos ficarão sujeitos às mesmas dificuldades, pois ninguém vive isolado, nem mesmo os presidiários vivem isolados da sociedade. Portanto, ter um pensamento baseado nos interesses coletivos representa uma alternativa para um viver com qualidade e segurança. Acreditamos no poder da leitura literária de forma escolarizada, de modo democrático para alcançarmos esses objetivos do bem viver. A literatura, as artes de um modo em geral, e a política contêm ideologias. Como Machado (2016) afirma a arte é de natureza livre e representa a liberdade de expressão porque

a obra de arte tende a ser subversiva e a afirmar a rebeldia individual frente à autoridade. Por sua própria natureza, a criação artística procura caminhos de inconformidade e ruptura. Prefere sempre a criação de protótipos, aquilo que ainda não existe, em vez de se limitar à repetição de estereótipos (MACHADO, 2016, p. 16).

Criar protótipo, ao invés de estereótipos, é a base da literatura, pois ela não se deixa limitar por uma ideia reducionista mascarando ou se conformando, antes, torna-se subversiva,

rompendo com a lógica de dominação e exploração, criando formas, novos modos de ver, sugerindo outros caminhos. Segundo Compagnon (2010, p. 37) “a imagem do visionário foi revalorizada no século XX, num sentido político, atribuindo à literatura uma perspicácia política e social que faltaria a todas as outras práticas”. É pertinente mencionar que o visionário é todo aquele que busca horizontes ainda não percebidos, que procura alternativas contra a dominação e a exploração de si e do outro. Nesse sentido, de acordo com o autor, a literatura tem uma perspicácia política que pode ajudar o leitor a construir novos modos de pensar politicamente. Podemos inferir que as leituras literárias podem ajudar o leitor a construir práticas inovadoras, conhecimento ideológico que sobreponha à Colonialidade. Desse modo, entendemos que para ter uma nação forte, seus nacionais precisam ser livres ideologicamente, pois, o conhecimento crítico é constitutivo do estado de liberdade, sendo aquele apropriado por meio das leituras, precisamente das leituras literárias, como também da escrita, de forma escolarizada e democrática.

De acordo com Schwartz (2006) a literatura é capaz de fomentar subsídios para a compreensão das leis no Direito, facilita a compreensão da leitura da Constituição. Nesse sentido, é importante a reflexão que Schwartz (2006, p. 75) faz sobre a literatura afirmando que ela “é, antes de tudo, um modo de pensar a vida que complementa o conhecimento prático e acadêmico, unindo o autor ao leitor. A compreensão do texto da lei Fundamental é, assim, um dos trunfos do estudo da Constituição pela Literatura”. Segundo o autor, a literatura provoca a humanidade do hermenêuta, somando com seu conhecimento técnico. Em outro momento Schwartz (2006, p. 76) menciona que existe uma distância entre os conhecimentos sobre a Constituição e o povo, e afirma que “falta, portanto, uma maneira mais viável de comunicação entre constituinte e povo. A Literatura se propõe a construir tal caminho”. Nesse sentido, entendemos que uma das relações de aproximação da literatura com a política se dá porque ambas são constituídas no seio da linguagem. Compreendemos que as leituras literárias são para além da fruição pois proporcionam muito mais que divertimentos, lazer. Ela por ser imitação da realidade suscita aprendizados e prazer, conforme menciona Aristóteles (2005, p. 21-22), “imitar é natural ao homem desde a infância - e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação e todos têm prazer em imitar”. A premissa Aristotélica é que é possível ensinar e aprender brincando. De igual modo é o pensamento de Horácio (2005, p. 65) “arrebata todos os sufrágios quem mistura o útil e o agradável, deleitando e ao mesmo tempo instruindo o leitor”. Mesmo tendo em mente que a literatura tem utilidade não podemos esquecer de sua docilidade.



As leituras literárias dialogam com os outros textos produzindo caminhos que levam à compreensão de si, do outro e de nós, na construção de espaços para um bom viver conforme afirma Moisés (1993):

Assim concebida, a arte literária não se reduz (ou não deve reduzir-se) a uma forma banal de entretenimento. Quando é entretenimento, é-o superiormente, visto que o jogo e a arte nunca se dissociam. Entretanto, mais do que recreação de alto nível, a Literatura constitui uma forma de conhecer o mundo e os homens: dotada duma séria “missão”, colaborar para o desenvolvimento daquilo que o homem, conscientemente ou não, persegue durante toda a existência. E, portanto, se a vida de cada um corresponde a um esforço persistente de conhecimento, superação e libertação, à Literatura cabe um lugar de relevo, enquanto ficção expressa por palavras de sentido múltívoco (MOISÉS, 1993, p. 44).

Essas várias maneiras de dizer, de revelar a realidade no seio da ficção são uma característica da literatura que muito facilita a compreensão de qualquer contexto, uma vez que a comunicação realizada pela literatura é sempre atual, independentemente do tempo. As leituras literárias como meio para o aprendizado de política em sala de aula, a nosso ver, são um caminho certo, uma vez que ambas têm a comunicação como instrumento para interação, são, por princípio, subjetivas. A literatura permanece subjetiva, agindo no consciente ou inconsciente, atendendo seu leitor como a política atende seu cidadão. A política e a poética reinam no campo da linguagem, do palco, da cena, ambas interagem com a subjetividade humana. Nesse sentido, elas caminham juntas, falando do mesmo lugar. Lugar esse que é a dissenção, a contradição, a imaginação, a polifonia, a equidade, a partilha do sensível. Sartre (2004, p. 218) evidencia que “se a literatura se transformasse em pura propaganda ou em puro divertimento, a sociedade recairia no lamaçal do imediato, isto é, na vida sem memória dos himenópteros e dos gasterópodes”. A literatura não pode jamais ser vista ou trabalhada, em sala de aula, somente pela ótica do divertimento. Ela tem compromisso com a crítica, com a autonomia do ser humano como ser pensante e político.

Conforme evidenciado, a relação de aproximação entre política e literatura é uma constante, como também as possibilidades que juntas oferecem para a construção do conhecimento crítico do educando. Segundo Rancière (1996, p. 47), “política é um assunto de sujeitos, ou melhor, de modos de subjetivação. Por subjetivação vamos entender a produção, por uma série de atos [...]”. Por isso, a importância de um ensino de letramento político por meio da literatura, porque a subjetividade presente na literatura somará com a subjetividade presente na política, de modo que se desdobrarão em uma série de atos críticos, de formação de pensamentos heterogêneos, até mesmo paradoxais, reveladores de uma realidade outra. De acordo com Rancière (1996, p. 54), “a política não é feita de relações de poder, é feita de

relações de mundos”. É no encontro dos mundos, em outras palavras, é no encontro da diversidade que a política se forma, tratando os desiguais de forma desigual. Acreditamos que o ensino de letramento político por meio da literatura possibilitará esses “encontros de mundos”, suscitará reflexões e enfrentamento para compreensão sobre a relação da política e sociedade.

Sobre a importância da prática pedagógica com letramentos, nos estenderemos mais, no próximo capítulo, que tratará esse tema de forma mais densa.

#### **4 LETRAMENTO POLÍTICO E LETRAMENTO LITERÁRIO: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO CRÍTICO E DEMOCRÁTICO**

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política.

Bertold Brecht

Para compreender melhor o letramento político, definiremos, primeiramente, o que é letramento, ou melhor, letramentos. Posteriormente serão apresentados o letramento político e o letramento literário, posto que esta pesquisa tem como proposta um trabalho interdisciplinar de ensino do letramento político por meio do ensino de literatura. Como a proposta é um trabalho de ensino interdisciplinar, importa ressaltar que o diálogo entre os componentes do currículo escolar seja uma constante, que a prática pedagógica seja permeada pelas experiências sociais constitutivas da realidade do educando como meio para construção de sentidos críticos no aprendizado. No capítulo anterior abordamos sobre a literatura e a política, bem como sua importância no dia a dia do educando para a construção de uma visão crítica e decolonial. Acreditamos que, em um mundo globalizado, no qual a política de mercado é cada vez mais dominante, a educação se insere como campo de formação, não apenas de técnicas e habilidades, mas formando o educando com novo perfil, formando um sujeito com competências e senso crítico. Competências tais para interagir nas relações sociais interpessoais, e fazer uso das tecnologias. E senso crítico em conexão com um pensamento heterogêneo, como enfrentamento à Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Para tanto, defendemos que a base do enfrentamento contra essa Colonialidade precisa estar articulada com a ideologia e a democracia, porque são práticas defendidas pelo Estado para implantar a Colonialidade do Poder.

Entendemos que a literatura, e, sobretudo, a política estão presentes na vida, assim, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser pensado de modo a contemplá-las de forma interativa e crítica por meio de letramentos. Concebemos a prática escolar com letramentos como um fazer inclusivo, participativo, interacionista e político. Para desenvolver esse ensino embasado em letramentos é necessário que haja um processo inclusivo por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Desse modo, letramento é um conceito que deve ser compreendido no sentido amplo, deixando a singularidade para ser plural, passando a ser letramentos. A partir desta visão, é possível ter um fazer pedagógico alicerçado nos letramentos

que melhor se identificarem com o componente curricular em execução. Segundo Street (2014, p. 146), “existe variação de letramento ao longo de toda uma gama de diferentes práticas, contextos e domínio, e em cada caso existem ‘discursos concorrentes’”. O ensino com letramentos, mais do que ser inclusivo, implica também em ser interdisciplinar e transdisciplinar. O ensino praticado por meio de letramentos torna-se um ensino que valoriza o saber para além das técnicas e habilidades, priorizando a religação dos saberes mais que a disjunção, priorizando também a solidariedade e a harmonia com a diversidade, ajudando o educando a aprender a ser, a aprender a aprender, e aprender a conviver. Nesse sentido Moraes (1997) evidencia que:

Educar para a cidadania global significa formar seres capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo e interdependente utilizando os instrumentos da cultura. Significa preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo, membro de uma cultura planetária e, ao mesmo tempo, comunitária, próxima, que, além de exigir sua instrumentação técnica para comunicação a longa distância, requer também o desenvolvimento de uma consciência de fraternidade, de solidariedade e a compreensão de que a evolução é individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Significa prepara-lo para compreender que, acima do individual, deverá sempre prevalecer o coletivo (MORAES, 1997, p. 225).

Como demonstrado pela autora, a educação precisa formar o educando para ser um sujeito com uma consciência planetária, comprometida com o bem coletivo. Para além dessa visão fraterna, o educando precisa saber que a preservação do meio ambiente também faz parte de sua responsabilidade, portanto, é preciso pensar de modo sustentável em relação ao ecossistema. Nesse sentido, acreditamos que a prática em sala de aula não pode prescindir do ensino com letramentos como instrumento de ensino e aprendizagem. Partindo destes pressupostos, é que entendemos que o ensino de letramento político é essencial para a construção deste sujeito com consciência planetária. Esse processo de interação e valorização do saber no espaço do ensino-aprendizagem é denominado por Velasco (2017) como *aula mente social*. Ele menciona ainda que a linguagem é a base para a construção do conhecimento, “proponemos la aproximación a un diálogo interno-externo y un aula-mente-social, como mediadores en el proceso de la construcción del conocimiento de los seres humanos, independientemente de la formación de ‘escuela’” (VELASCO, 2017, p. 19).

Como evidenciado, é através da linguagem que se constroem as relações, tanto de dominação como as de poder. Relações estas que vinculam o homem como um ser político. É desde a Antiguidade que o diálogo vem antes da escrita, contudo não pôde prescindir dela, pois oralidade e escrita fazem parte do mesmo processo de desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, letramentos, sobretudo o letramento social, são partes do ensino e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, enfocaremos nosso estudo no letramento político e letramento literário como construto para a formação e desenvolvimento de consciência crítica do educando. O letramento político é necessário, porque assim como a literatura, a política deve ser ensinada desde a mais tenra idade, pois ambas fazem parte do humano e da vivência cotidiana.

Partimos do princípio de que a política pode ser escolarizada, uma vez que, segundo Freire (2011, p. 108), “a educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Conforme a visão freiriana de que a educação é política, acreditamos que o ensino de ciência política deve ser uma prática em sala de aula, com o mesmo comprometimento dos demais componentes. Segundo Aristóteles (2006, p. 15), “a política é libertadora”, e “o homem é, por natureza, um ser vivo político”. Cosson (2010, p. 14) afirma que “a verdade é que a política faz parte da vida das pessoas e elas a vivem bem mais intensamente do que parecem perceber”. Desse modo, a educação escolarizada não pode prescindir do ensino de política, pois do contrário, a formação do educando ficará comprometida.

Sobre a literatura apresentaremos alguns apontamentos de sua ligação com o humano, tanto quanto com a política. Nesse contexto, segundo Cosson (2014, p. 17) “a literatura torna o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. De maneira semelhante, o filósofo Rancière (2012, p. 64) afirma que “a ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real”. Ainda de acordo com ele a “arte é considerada política porque mostra os estigmas da dominação, porque ridiculariza os ícones reinantes ou porque sai de seus lugares próprios para transformar-se em prática social” (RANCIÈRE, 2012, p. 52). Nesse sentido, é possível inferirmos que a arte e a literatura como a política têm uma origem comum, pois são da esfera do humano, interpelando o indivíduo em sujeito no momento que este delas faz uso. Ao ler um texto ou visualizar uma obra de arte a pessoa interage pela leitura construindo uma opinião, entendendo sua própria realidade e construindo uma visão crítica e política em seu contexto social.

Acenando em direção semelhante, Compagnon (2009, p. 34) menciona que “a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder. Contra poder, revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida”. Desse modo a pessoa leitora de textos literários tem a condição de ser esclarecida, questionadora, pois a literatura com sua natureza crítica possibilita isso. Assim como a literatura faz parte do universo humano, torna-se impossível ler literatura separado da realidade, pois a ficção se alimenta da realidade, e é ao mesmo tempo alimento para aquela. A literatura, quando trabalhada em sala de aula de forma que o educando possa fazer a fruição e reflexão da leitura, possibilita o envolvimento do leitor com outras áreas

do saber, levando-o a pensar sobre o contexto político no qual está inserido, pois política, literatura e a arte são parte da complexa tessitura do contexto social.

Nesse sentido, um ensino interdisciplinar potencializará o aprendizado do educando. O letramento político realizado por meio da literatura pode ser trabalhado através de oficinas. As oficinas de leitura literária concretizadas nas rodas de conversas são propícias para fomentarem o diálogo, posto que a literatura é de natureza política, transdisciplinar, de oposição, de aceitação e, sendo arte, é reveladora, provocando o estranhamento. Esses desdobramentos da literatura chamarão a atenção do educando para a importância de um pensar mais crítico e mais solidário em relação a sua interação no seu contexto social. Uma vez que a literatura e a política são da ordem do humano e fazem parte da vivência humana, acreditamos que as práticas pedagógicas – que extravasarem para além das leituras e da escrita, no sentido de promoverem atividades que envolvam os educandos em dinâmicas orais – potencializarão o aprendizado. As atividades podem ser contação de histórias, declamação de poemas, roda de conversa sobre uma narrativa que foi lida. As atividades poderão ser realizadas de forma mediadas tanto pelo professor, como pelos alunos, ou mesmo por outra pessoa que poderá ser até mesmo um familiar dos educandos, ou um líder social, ou gestor político.

#### **4.1 Conceituando Letramentos**

Letramentos é um processo que envolve a construção de identidade e relações de poder. Bem como, as leituras, escritas e práticas sociais mescladas no ensino-aprendizagem e utilizadas nas vidas cotidianas das pessoas. Nesse sentido, concebemos letramento como explicado por Kleiman (1995, p. 11) “é um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Sendo assim, letramentos são bem mais que habilidades de ler e escrever. Desse modo, construir relações de identidade e de poder no âmbito escolar demandam para além do ensino prescritivo, práticas pedagógicas embasadas com letramentos. A participação do educando, com suas práticas e vivências cotidianas, modificará sua visão sobre o aprendizado da literatura e a importância do conhecimento sobre política para sua formação crítica no sentido de o conduzir para ver como ser responsável pela construção de novos modos de vida e de novos espaços sociais coletivos. Essa forma de pensar o fazer pedagógico é enriquecedor, porque possibilitará também a inclusão do letramento de (re) existência que poderá dar visibilidade e disseminar o respeito à cultura e os modos de vida do Outro. De acordo com Souza (2011, p. 44), “apesar dos esforços

do sistema brasileiro de ensino ainda há muito que fazer para a efetivação de uma educação que se mostre capaz de concretamente acolher as diferenças”. A atitude de acolher as diferenças é como ler, é um ato político, sendo necessária a partir de um desenvolvimento por meio de uma consciência política.

O ensino com letramentos também está defendido pela UNESCO (2008), cuja definição propõe a ideia de um processo contínuo de aprendizado:

Letramento é um conceito que diz respeito ao conjunto de práticas de uso da linguagem escrita numa dada sociedade ou contexto. Trata-se de um processo que tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação em variadas práticas relevantes e necessárias que envolvem a escrita (UNESCO, 2008, p. 75).

Em se tratando de processo, percebemos que o letramento faz parte do contínuo, do aprendizado, é vivência, é uma prática. Letramento sob a visão da UNESCO (2008) é amplo, desse modo percebemos que o ensino-aprendizagem fica mais interacionista, envolvendo o educando e o professor em várias situações de aprendizagem que envolvam a escrita. O conceito de letramento ao longo dos anos tem se ampliado, pois, é uma prática social, e como tal deve ser vista de modo abrangente. Importa mencionarmos que, com a inclusão de letramentos na prática escolar, alguns preconceitos como, por exemplo, com relação à diversidade linguística, a orientação sexual e religiosa, são combatidos com diálogos, com aprendizado, com leituras e sobretudo, com respeito às diferenças.

De acordo com Soares (2014, p. 47), o termo letramento é definido assim: “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, ou seja, a autora defende o posicionamento de práticas sociais que interagem com a leitura e a escrita. Como o letramento é um processo, percebemos que sua prática é um continuum. Logo, o educando que tiver sua formação construída com práticas que envolvam o letramento, conforme já mencionado, será uma pessoa com potencial para participar plenamente das ações sociais desenvolvidas pela sociedade que fazem uso da leitura e da escrita, ou em outras sociedades que não fazem uso da leitura e da escrita, obviamente. Pelo menos espera-se que uma pessoa que tenha experiências com letramentos, seja capaz de viver em uma sociedade ágrafa, ou com outro modo de escrever e ler o social. Corroborando com as visões já apresentadas, recorreremos novamente a Kleiman (1995, p. 19) que afirma: “Letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito de letramento está

articulado com práticas sociais, com uso da escrita e da leitura. É relevante mencionarmos que existe uma diferença entre o conceito de letramento defendido por Soares em relação ao defendido por Kleiman (1995). Letramento no conceito de Soares é composto pelo prazer de cultivar e exercer práticas sociais. Para Kleiman (1995), letramento está relacionado com a técnica e habilidade.

Nesse sentido, letramento para além da prática de leitura e escrita, também é visto como um elo entre o sujeito e a sua situação social, conforme demonstrado por Signorini (1995):

Letramento tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas “civilizadas”, ou legítimas, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos. E como é a escola o principal, senão o único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor *performance* do indivíduo na comunicação social, ou inversamente, quanto mais baixo o grau de nível de escolarização, menor o grau de letramento e mais insatisfatória a *performance* do indivíduo na comunicação social (SIGNORINI, 1995, p. 161-162).

Podemos inferir que letramento está comumente relacionado com o aprendizado escolarizado e com a aquisição da tecnologia da escrita e da leitura e de seus usos, bem como que ele, de certa forma, pode determinar o sucesso do indivíduo no seu meio social. Ainda que marcado com certa razão, isso não deixa de ser um equívoco, pois não basta a aquisição da leitura e da escrita para garantir o sucesso desse indivíduo. Assim essa obtenção do conhecimento tecnológico não é suficiente para a ascensão pessoal e profissional, faz-se necessário a prática do letramento social. Como mencionado pela autora a escola é a instituição legítima para desenvolver práticas de ensino científico e universal. Por reconhecer essa supremacia da escola, que vem pautada desde o Iluminismo, é que torna-se necessário práticas pedagógicas embasadas de letramentos sociais e de (re) existência. Pois, ao trabalhar em sala de aula com tais letramentos, pressupõe-se o reconhecimento da prática social, dos conhecimentos sociais do educando. Práticas pedagógicas, com letramento, não significam que o ensino deixará de ser científico, mas que será interacionista, contextualizado, possibilitando para o educando relacionar sua realidade com o aprendizado. Como bem ressalta Signorini (1995, p. 196) “a comunicação intercultural pode ser geradora de conhecimentos importantes sobre os mecanismos de transformação social atuantes no diálogo”. Essa comunicação, baseada nas práticas sociais dos alunos, motivará o diálogo entre eles com o professor e com os textos trabalhados em sala de aula, na tessitura do conhecimento de forma que a democracia seja constante na vida do educando, tanto dentro como fora da escola.



Street (2014) menciona que existem dois tipos de letramentos: o letramento autônomo, e o letramento social de modelo ideológico. Sobre o primeiro, o autor afirma que é um letramento centrado no sujeito e na predisposição de usar apenas o texto escrito. Em relação ao letramento social Street (2014) explica que este é baseado nas práticas sociais da leitura e da escrita. Esse modelo ideológico de letramento se contrapõe à grande divisão entre oralidade e escrita, pondo fim ao mito da supremacia da escrita em relação à oralidade. O letramento ideológico se contrapõe ao letramento autônomo, pois este supervaloriza o conhecimento técnico. Segundo Street (2014, p. 130) o letramento autônomo “confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores”. O autor evidencia que a visão da aquisição da escrita e da leitura como *status* de superioridade é um equívoco, porque o conhecimento é construído e articulado com a aquisição da escrita, da leitura e da oralidade. Ao analisar o letramento escolarizado de modelo ideológico sugerido por Street (1984) é notório que o autor não concebe a divisão entre escrita e oralidade,

but literacy, of course, is more than just the technology in which it is manifest. No one material feature serves to define literacy itself. It is a social process, in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes. We cannot predict the social concomitants of a given literacy practice from a description of the particular technological concomitants (STREET, 1984, p. 97).

Assim, a construção do saber perpassa pela escrita e oralidade, considerando as práticas sociais, tanto quanto a tecnologia da escrita. O letramento social, de modelo ideológico e de natureza política, é baseado nas práticas sociais do educando. Assim, para Street (2014, p. 18) “o letramento social se contrapõe à ênfase dominante num ‘Letramento’ único e ‘neutro’, com L maiúsculo e no singular”. Uma vez que são práticas sociais se faz necessário considerar a diversidade. Ainda, segundo esse autor, o letramento de modelo ideológico não nega as habilidades técnicas da leitura e da escrita, antes as valoriza:

O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

Conforme já analisado, as práticas com letramentos sociais não geram conflitos nas práticas de letramento autônomo escolarizado, pois aquelas valorizam as habilidades de leitura

e escrita. O letramento social é de natureza ideológica e, portanto, é também de natureza política. As práticas com tais letramentos possibilitarão a identificação do educando com os textos, aguçando o seu interesse para o aprendizado. Seguindo semelhante pensamento de letramento como práticas sociais, Tfouni (2005, p. 20) menciona que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”, ou seja, ele vai além da aquisição de conhecimentos escolarizados, sendo a relação do sujeito com o meio sócio-histórico.

O relatório da UNESCO (2016) defende que a educação, como modelo autônomo, é insuficiente para o desenvolvimento do educando. São necessárias interação e práticas com letramentos que valorizam o conhecimento de modo amplo, não apenas os focados em resultados mensuráveis, pois ensino focado em resultados quantificados em detrimento dos resultados nos processos de aprendizagem, segundo a Unesco (2016) abala os princípios da educação enquanto bem comum:

É importante ressaltar que o atual discurso internacional sobre educação traz consigo um potencial para abalar princípios fundacionais subjacentes a políticas e práticas educacionais internacionais. Realmente, o atual discurso internacional sobre educação, formulado em termos de *aprendizagem*, está essencialmente centrado nos *resultados* de processos educacionais e tende a deixar de lado o *processo* da aprendizagem. Ao focar nos resultados, refere-se essencialmente a *resultados educacionais*: ou seja, a conhecimentos e habilidades que podem ser mais facilmente *medidos*. Portanto, tende a negligenciar um espectro muito mais amplo de resultados de aprendizagem, que envolve conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, e podem ser considerados importantes para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, com o argumento de que são difíceis de medir. Além disso, a aprendizagem é considerada um processo *individual* de aquisição de habilidades, prestando-se pouca atenção a questões centrais como o propósito da educação e a organização de oportunidades de aprendizagem como um *esforço social coletivo*. Dessa forma, esse discurso potencialmente abala o princípio da educação como um *bem comum* (UNESCO, 2016, p. 87-88).

Podemos inferir que a educação escolarizada, embasada em resultados mensuráveis, não é suficiente para a inclusão do sujeito na sociedade. Faz-se necessário um conhecimento para além das habilidades e competências pedagógicas adquiridas por meio do letramento de modo autônomo. Acreditamos que práticas pedagógicas com letramentos possibilitam a construção de um sujeito preparado para conviver com a diversidade, com as políticas de mercado financeiro e com o mercado de trabalho. Ainda, analisando as orientações deste relatório, observamos que a educação escolarizada é mais que técnica; ela precisa ser humanista, se voltando para o diálogo no sentido de compreender o outro nas suas diferenças. É possível observar também que a educação, voltada para o aprendizado como processo individual na aquisição das habilidades, retira o caráter socializador que a própria orienta. Esse modo de

pensar a aquisição do saber de forma individualizada cristaliza a Colonialidade do Poder, porque dá continuidade ao processo do período colonial, quando o saber era adquirido na Europa pelos filhos da aristocracia dominante. Seguindo na mesma esteira, defendendo o pensamento de formação mais ampla, no sentido de contemplar o ensino para além da técnica, focado no desenvolvimento de competências, Cosson (2010) evidencia que

a formação técnica já não é mais vista como suficiente para o trabalho, nem para a vida em sociedade. Não basta ter a informação e a habilidade, é preciso também desenvolver competências, o que implica necessariamente uma formação mais ampla do que a perspectiva anterior admitia (COSSON, 2010, p. 15).

É nítido que a polarização entre habilidades e técnicas não produz pessoas preparadas para a construção de uma sociedade, na qual cada vez mais se faz necessário um saber heterogêneo. A aquisição de um conhecimento heterogêneo deveria ser, entre outros, o motivo maior para se frequentar a escola. Nessa perspectiva, importa ressaltar que o ensino e o aprendizado precisam ser interacionistas, ser dialogados, posto que a oralidade e a escrita são complementos para a formação do indivíduo em sujeito. Compreendemos que a formação escolarizada precisa ser articulada com todos os valores sociais para o fortalecimento da construção do senso crítico do educando. Segundo o relatório da UNESCO (2016, p. 65) “de maneira isolada, a educação não pode resolver o problema do desemprego. É preciso reconsiderar o modelo dominante de desenvolvimento econômico, o que também seria uma oportunidade para reexaminar o vínculo entre educação e o mundo do trabalho”. Desse modo, acreditamos no fortalecimento da democracia por meio de uma educação embasada nos letramentos, que a nosso ver, tornaria a educação mais humanizada e menos voltada para resultados mensuráveis. De acordo com Rojo (1998, p. 121), “adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso neste processo”. Entendemos que o ensino-aprendizagem socioconstrutivista é enriquecedor para que o educando possa construir caminhos possíveis de um empoderamento crítico, porque abarcará sua natureza social, histórica e cultural. Incentivará também a oralidade e a escuta atenta durante o aprendizado em sala de aula. A prática mediante a oralidade desenvolverá habilidades importantes para a vida social do educando tais como falar, ouvir, refletir, entre outras.

Segundo Street (2014), a grande divisão entre oralidade e escrita é a base de sustentação para o modelo de letramento autônomo praticado pela escola. O letramento autônomo é cognitivo e centrado no individual e na escrita, enquanto o letramento ideológico e social é

centrado nas práticas sociais e no coletivo. Este propicia um aprendizado específico e local, situando o sujeito, enquanto aquele propõe um saber universal e pouco interativo. O nosso foco não é separar os dois modelos de letramentos, mas compreendê-los de forma que sejam tecidos juntos. Escrita e oralidade juntas na construção para uma aprendizagem do saber crítico e político. O autor menciona que

esse aspecto interativo do letramento e oralidade tende, dentro da prática real, a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas, como se existisse uma “grande divisão” entre oralidade e letramento (STREET, 2014, p. 130).

Conforme demonstrado, a dicotomia entre escrita e oralidade torna a aprendizagem em uma prática sem sentido para o educando, posto que este vive rodeado de um composto de meios orais e letrados. Portanto, ter um fazer pedagógico mediante a divisão de escrita e oralidade não corresponde mais à visão proposta e praticada em prol de uma educação para todos. Uma prática pedagógica mediada por letramentos possibilita ao professor um fazer em sala de aula de forma dialogada, reconhecendo o saber que o aluno já possui; sendo que, através deste, seja possível a construção do conhecimento escolarizado e científico. Acreditamos que o letramento, como práticas sociais de modelo ideológico, ao se tornar uma prática em sala de aula, conduzirá o educando para ultrapassar barreiras atitudinais. É nesse sentido que Street (2014) menciona que o letramento precisa vir para a agenda política.

A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos (STREET, 2014, p. 41).

Seguir essa orientação do autor torna-se relevante para o aprendizado, pois ao falar em práticas sociais faz-se necessário contemplar a pessoa como um todo. A observação do autor é pertinente, porque ao focar no ensino-aprendizagem de técnicas que reduzam a capacidade de expressão crítica do educando, isso repercutirá em sua condição de ser e estar no meio social. Importa mencionarmos que as entrevistas para empregos exigem o conhecimento escolarizado e o prático, mas às vezes, com o objetivo de filtrar os quesitos de gênero, classe social e etnia os entrevistadores enfatizam mais o letramento social, impedindo assim que alguns candidatos preencham a vaga. Conforme menciona Street (2014, p. 34), “os testes de letramento que as

empresas desenvolvem para candidatos a empregos podem nada ter a ver com as habilidades letradas exigidas no emprego”. A proposta de um fazer pedagógico baseado nos letramentos sociais têm como pressuposto uma formação mais humanizada, na qual o educando possa ter contato com os diversos conhecimentos e com a fruição das leituras, sobretudo as literárias, pois estas possibilitam a organização do caos interior que cada um traz dentro de si, também podendo tornar o aprendizado mais prazeroso.

Conforme apresentado, embora o letramento seja um tema que vem sendo problematizado regularmente, ele ainda é incompreendido quanto à sua forma e essência. Mas temos como certo que a visão que predomina é a de que letramento é uma prática social, que faz uso da escrita, da leitura e da oralidade. Ele é de modelo ideológico e de natureza política, que deve ser trabalhado no âmbito escolar em todas as suas etapas, por todo o corpo docente, fazendo parte da cultura de toda escola.

## **4.2 Letramento Político**

De acordo com Cosson (2011, p. 57) “não existe uma metodologia nem estratégia única para o ensino do letramento político”. Nesse sentido, aproveitamos sua afirmação para desenvolver uma alternativa para o ensino do letramento político por meio da literatura, com a qual o professor poderá planejar aulas envolvendo as duas temáticas, tendo em vista que a literatura transita entre os saberes. Desse modo, temos que este estudo é uma provocação, um convite à reflexão sobre os dois temas.

As pessoas praticam e vivenciam a política e a literatura no seu cotidiano, embora nem sempre reconheçam isso. Por esse fato, se faz necessário ensinar de forma escolarizada, no sentido de formar um leitor literário, construindo um saber democrático para este sujeito leitor transitar e conviver numa sociedade solidária, humanizada e política. De acordo com Cosson (2010, p. 14), “a política não faz parte de nosso processo educativo, porque não temos o letramento político como uma das funções básicas da escola”. Como foi evidenciado, a educação formal não tem em seu currículo regular um espaço próprio para o ensino e prática do letramento político. De acordo com o mesmo autor,

ainda que não seja consenso entre os estudiosos da área, é certo que a educação, sobretudo a partir do século XIX, deixou de ser progressivamente uma ação política, e a escola deixou de ser espaço de formação do cidadão para ser instrumento da preparação para o trabalho. É o que se observa no eterno e falacioso debate entre formação técnica e formação humanística, esta última entendida cada vez mais como adorno da primeira (COSSON, 2010, p. 14).

Conforme demonstrado, a escola – centro por excelência da formação sistematizada – deixa de ter uma formação política, para preparar o educando mais para as técnicas do trabalho. Ou seja, tem atendido mais as influências do mercado em detrimento de um conhecimento crítico, que é a base para a continuação de um sistema democrático. Nesse sentido, observamos que a sociedade precisa de pessoas com conhecimentos para além das habilidades letradas e técnicas, para a manutenção do processo político e democrático existente.

Letramento político segundo Cosson (2010), é um processo realizado no contexto da política, atravessado pela escrita, ou por meio das práticas sociais. O autor o define assim:

O letramento político pode ser definido como aquele que se processa no contexto da política, ou seja, a habilidade de interagir politicamente, considerando que, em uma sociedade letrada como a nossa, não há atividade ou setor social que não seja atravessado pela escrita. [...]. Definimos letramento político como o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia (COSSON, 2010, p. 16).

Como já explicado, letramento político é processo, é um contínuo, é apropriação, porque exige uma procura, demanda buscar o que está fora de nós para ser internalizado. Com essa integração de externo em interno processa-se a modificação. Entendemos que não existe letramento passivo, que os envolvidos no processo de letramento são transformados, seja, indivíduos, saberes e comunidades (COSSON, 2010). O letramento político será mais bem aproveitado no ensino, se considerar que o educando já traz suas práticas para o ambiente escolar. Todo educando cresce envolvido com a política. Desta forma, faz-se necessário conhecer e explorar o conhecimento que ele tem sobre política, para depois começar a trabalhar com tema transversal sobre ciência política. Mesmo que seja de forma insipiente, ou seja, logo nos anos iniciais do aprendizado escolarizado. Assim, Street (2014, p. 41) defende que o letramento social “exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta habilidades presentes nas pessoas e suas próprias percepções”. Respeitar os conhecimentos do educando é uma das máximas do ensino com letramentos, construindo-se como uma prática democrática. Ainda de acordo com Street (2014, p. 61), “no campo do letramento, nem a teoria nem a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas”. Respeitar e interagir com o pensamento do educando são muito importantes para a construção da cidadania, não impedindo a construção do pensamento científico.

Considerando que letramento seja uma prática social e ideológica, depreendemos que a melhor maneira de se ensinar política em sala de aula é por meio do letramento político. Como sugestão para o ensino de letramento político apresentamos duas hipóteses. A primeira é como

um componente curricular, que teria o nome “Política”, “Ciência Política”, por exemplo, cumprindo um tempo escolar dentro da matriz curricular e tudo aquilo que comporia essa possível disciplina. A segunda é como uma metodologia de trabalho dentro dos componentes curriculares já existentes na matriz. Nesse caso, não haveria "Política" como disciplina, mas como discussão (como conteúdo de outros componentes), e o letramento político estaria presente como possibilidade para o ensino-aprendizagem de prática social e ideológica. O ideal (ainda que sempre problemático) é a existência de um componente curricular "Ciência Política" com uma discussão que privilegie o letramento político.

Importa reafirmar que o letramento é social, desta forma o ensino e a aprendizagem pressupõem práticas autênticas, que incentivem o educando a desenvolver uma consciência crítica. Desse modo, como letramentos são vivências, são os conhecimentos que a pessoa adquire no dia a dia, o processo é realizado de forma participativa, porque segundo Lopes (2002),

os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. E é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem (LOPES, 2002, p. 30).

Dessa forma, podemos inferir que para ensinar política em sala de aula faz-se necessário práticas expressivas. A literatura com seus desdobramentos e complexidades possibilita o fazer pedagógico de modo mais interativo. É relevante mencionarmos que o ensino de letramento político é fundamental para a manutenção do sistema democrático. Como afirma Cosson (2010, p. 15), “há uma percepção generalizada de crise da cidadania, sobretudo por conta da baixa participação dos cidadãos nas questões de ordem política, colocando em risco o funcionamento do sistema político vigente”. Acreditamos que práticas pedagógicas com letramentos, e neste estudo nos referimos ao letramento político e literário, podem modificar essa visão de desinteresse pela política. De acordo com Cosson (2010), o indivíduo não nasce cidadão, não nasce político, ele precisa ser formado como tal. Ressaltamos que o ensino com letramentos não é uma panaceia, não é um remédio para todos os males da educação, mas responde de forma positiva quando praticado. Evidenciar a prática com letramentos não é uma crítica destrutiva ao sistema educacional vigente. Segundo Tfouni (2005, p. 68), “ao invés de computar uma análise que evidencia a ‘falta’, a ‘falha’, podemos investigar qual outro tipo de discurso ocupou o lugar onde deveria ter sido produzido um discurso do tipo lógico, ou científico”. É com esta

perspectiva de não pontuar as falhas ou as faltas na educação escolarizada que empregaremos nossos esforços em apresentar a prática de ensino embasada no fazer pedagógico sob a ótica do discurso de letramentos. Temos como certo, de que o letramento político e o letramento literário serão um caminho para a construção de um aprendizado que formará cidadãos e cidadãs preparados para conduzir a política no Brasil. Pois, letramento político e literário tem amplas funções que ultrapassarão a lógica puramente escolarizada.

### 4.3 Letramento Literário

Letramento literário difere dos demais letramentos porque é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, é um continuum que não se limita ao ensino escolarizado, mas que acompanha a pessoa por toda a vida. Assim, Cosson (2014) afirma que

o processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2014, p. 12).

A leitura e a escrita são partes integrantes do letramento literário tanto na escola, como fora dela. Portanto, o fazer pedagógico embasado no respeito às práticas sociais do educando estimulará o exercício da leitura e da produção textual. Segundo Cosson (2014, p. 23), “o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola”. O ensino de literatura precisa ser efetivo no âmbito escolar, sobretudo, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular, ou seja, de modo nuclear em todo o Ensino Básico, e de modo interdisciplinar com todos os componentes curriculares da matriz curricular. Nesse sentido, é possível inferirmos que mesmo que a literatura não seja considerada um componente curricular, ela perpassa pelos demais componentes, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Geografia, História, etc. É relevante mencionarmos que mesmo diante do fato de que a literatura possa perpassar pelos componentes curriculares podemos inferir que: 1) perpassar não garante que de fato ocorra, ainda que haja a sugestão na BNCC; 2) perpassar não garante uma formação sistemática desse saber; 3) A literatura perpassada tende muito mais a ser pensada e usada para "ensinar" algo, dando-lhe função pedagógica, fazendo dela pretexto (que já foi criticado várias vezes). Contudo, mesmo diante dessas possibilidades negativas conforme pontuamos, é evidente que a BNCC apresenta uma proposta que se praticada poderá potencializar o ensino-aprendizagem.



Ao conceber que o ensino pautado pela BNCC é um ensino que prioriza a construção do sujeito, fica evidente a importância do ensino de literatura, porém gera dúvidas, pois se a formação humanística do sujeito fosse tão importante, a literatura estaria como componente curricular. Depois, há um certo caráter tecnicista nessa BNCC (sobretudo a do Ensino Médio). É relevante mencionarmos, por exemplo, a Língua portuguesa que no Ensino Fundamental I opta muito pelo trabalho com a ortografia. Todavia, ainda que tenhamos problematizado sobre a contradição presente na leitura da BNCC em relação ao ensino humanizado, ela orienta o ensino de literatura de forma nuclear em todo o ensino básico, deixando nas entrelinhas o modo como essa prática será efetivada de fato. Por exemplo, quando a BNCC (2018, p. 193) defende “que no ensino de Arte a aprendizagem alcance a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores”.

Desse modo, podemos pressupor que o fazer pedagógico será baseado no letramento social, que haverá interação com a realidade do educando, que será um ensino voltado para a humanização, pois, sendo a literatura parte do processo histórico da sociedade, seu ensino precisa ser vivo e interativo. Por outro lado, a BNCC tem o foco no ensino com habilidades e competências, o que nos leva a inferir que existe uma contradição na redação da Base Nacional Comum Curricular, conforme apresentado anteriormente, porque pensar em equilíbrio é ainda mais contraditório, uma vez que o ensino humanístico está aquém do ensino prático. Habilidades e Competências é o foco do texto da BNCC, é o ensino-aprendizagem baseado na técnica. Assim, inferimos que o ensino está voltado para o tecnicismo na prática e na teoria sugerindo uma conexão com a literatura no sentido de tornar a prática humanizada. É uma aproximação de forma opaca, pois a literatura ficou em todas as séries e ao mesmo tempo em nenhuma de modo formal.

Acenando na mesma direção, Grijó (2007) argumenta que letramento literário é importante para o autoconhecimento, pois representa um diálogo entre o texto e as experiências que o leitor traz dentro de si. Assim,

o letramento literário tem uma relevante contribuição na constituição dos leitores de mundo, já que, ‘ao entrar em contato com novas realidades, o leitor adquire novas experiências, podendo refletir sobre a práxis de vida, perceber sua própria realidade de outra maneira’ (GRIJÓ, 2007, p. 95).

Baseados na afirmação da autora, podemos inferir que o letramento literário é parte constitutiva da formação de um leitor crítico, uma vez que a leitura literária é sempre uma troca de experiência. Letramento literário pode ser comparado ao jogo, pois não é possível praticá-lo

sem o envolvimento com os outros, é uma prática social e política, tendo em vista que ele é uma ação controlada por regras e política de respeito e ética. De acordo com Pereira (2007, p. 33), “pensar o letramento literário como um jogo é, portanto, trabalhar com a hipótese de um processo de leitura que considere uma ampla rede de subjetividade e sentidos”. Desse modo, o letramento literário pode ser realizado em rodas de conversas para a discussão do texto, no sentido de construir novos sentidos, novos modos de pensar e sentir. Pode ser realizado através do gênero epistolar, com leituras e produção das cartas pelos educandos, o que também vai gerar novos sentidos. Pode ser também por meio da arte cênica na forma de representação. Enfim, para realização do letramento literário a criatividade é ilimitada.

De acordo com Chartier (2011, p. 63), “um romance é eficaz para fixar na memória saberes já adquiridos em outras situações, e permite também que se tome consciência de uma nova questão, de um problema, mas não permite dominá-los”. Como exemplo, a autora cita *A volta ao mundo em oitenta dias*, explicando que, “é inútil tentar compreender cientificamente porque o herói conseguiu alcançar a tempo o último fuso horário” (CHARTIER, 2011, p. 63). Assim, a leitura literária nos permite ter novos modos de olhar, de sentir, de pensar, produzindo reflexões, mas, ao mesmo tempo, é preciso considerar, porém, que há uma questão de intenção, ou seja, não está no âmbito do texto literário trazer os procedimentos científicos. Ainda que determinados textos possam cumprir esse protocolo. Um livro de ficção científica pode construir procedimentos científicos. De qualquer forma, o que está em jogo não é a verdade dos fatos, mas o modo como essa verdade é colocada, pois, de acordo com Aristóteles o mais importante é a verossimilhança. Ele menciona que se um autor coloca chifres em corça, ainda que não sendo verdadeiro, o mais importante é que no texto literária a corça ter chifres faça mais sentido que não ter (ARISTÓTELES, 2008, p. 98). Ainda segundo Aristóteles (2008, p. 103), “no que respeita à poesia, mais vale o impossível convincente do que o possível que não convence”. De forma que o mais importante no texto literário é o modo como o autor articula a construção do texto literário e não sua verdade factual. A ciência no texto literário não precisa possuir valor científico, o como foi realizado para se chegar a um determinado ponto, mas valor literário, porque a literatura é para provocar, fazer raciocinar, produz reflexão. A literatura trabalha com a realidade sem pretender ser factual. Como já mencionado, a literatura é instigadora, é um caminho sem marco de chegada.

O letramento literário é relevante para compreensão dos demais textos escolarizados ou não escolarizados como bem afirma Goulart (2007, p. 64), “a literatura pode se constituir como fonte para a formação de leitores críticos: vivendo o desafio de interpretar vazios, ambiguidades, novas relações, novos modos de viver, conhecer, fazer e falar”. Dessa forma, o

letramento literário é o elo entre o leitor e as experiências sociais e políticas, representando assim, um potencializador para o ensino-aprendizagem, tanto no âmbito escolar como em outros locais. Na mesma esteira, Huizinga (2000) ressalta que a literatura é comparada ao jogo, pois interage com o leitor, aflorando sua humanidade com as mesmas emoções de um jogo. A poesia, para Huizinga (2000, p. 134), “desempenha uma função social e litúrgica ao mesmo tempo. Toda a poesia da antiguidade é simultaneamente ritual, divertimento, arte, invenção de enigmas, doutrina, persuasão, feitiçaria, adivinhação, profecia e competição”. Assim sendo, a prática do letramento literário evoca muitas emoções, formação de sentidos e reflexão. Desse modo, conforme o estudo sobre Letramento Político e Letramento Literário, acreditamos que a interdisciplinaridade entre Literatura e Ciências Políticas é uma possibilidade de letramento social que desenvolverá no educando novos conhecimentos, como também valorizará os que estes já têm em suas práticas. Esse conhecimento crítico conduzirá o educando ao diálogo com outros textos tanto escolarizados, como os de suas experiências cotidianas, preparando-o para uma vida em sociedade de forma plena, conhecendo seus deveres e direitos.

#### **4.4 Letramento político e letramento literário: um discurso ideológico**

Concebemos para este estudo letramento com viés ideológico na perspectiva literária e política. É relevante mencionarmos que ideologia é um termo polissêmico que contém várias definições como bem afirma Eagleton (1997, p. 15), “ninguém propôs ainda uma definição única e adequada de ideologia, e este livro não será uma exceção”. Esse autor afirma ainda que mais importante do que criar uma teoria global sobre ela, o melhor é aproveitar o que ela tem de melhor e descartar o que não for valioso. Assim, não arrogamos tamanha ousadia em propor uma definição para ideologia, contaremos com o apoio das definições já cristalizadas.

A ideologia de acordo com Althusser (1985, p. 85) “é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Desse modo, o sujeito é identificado com a ideologia seja ela dominante ou de resistência, porque traz dentro de si uma relação que o faz se reconhecer na realidade dada. Consoante Wight (2002, p. 69) “os homens possuem não só territórios, matérias-primas e armas, mas também opiniões e ideologias”. Assim, o ensino-aprendizagem não pode prescindir da prática mediante a ideologias de resistência contra a ideologias da hegemonia. Conforme menciona Eagleton (1996) faz-se necessário não apenas o endosso, a conformação com a consciência popular existente, mas uma ação racional que produza modificações, que traga a política amalgamada com a experiência popular para a prática pedagógica de modo intencional, pois, “a função dos intelectuais

orgânicos, em outras palavras, é forjar os elos entre a ‘teoria’ e a ‘ideologia’, criando uma via de mão dupla entre análise política e a experiência popular” (EAGLETON, 1996, p. 200). No mesmo sentido, temos Löwy (2010, p. 13) que define ideologia como sendo “visão social de mundo”. Desse modo, podemos inferir que ideologia como inerente ao processo social, está no pensamento, nas ações, nos textos escritos ou verbalizados.

Nesse contexto, de acordo com Huizinga (2000, p. 120), “a palavra pronunciada tem uma influência direta sobre a ordem do mundo”. Sendo assim, é necessário que o ensino-aprendizagem seja um diálogo entre a teoria e a prática, de modo a humanizar o educando em seu pensamento crítico. Tendo em vista que a prática pedagógica, ao que se refere ao ensino de política e literatura, é uma teoria fragmentada e prescritiva o letramento é uma alternativa para o despertar do educando que tem em seu imaginário a literatura apenas como “romance” e a política como “politicagem”, “coisa de corruptos”. Isto significa dizer que esses educandos não foram interpelados em suas leituras, e, conseqüentemente não conseguirão interagir com outros tipos de textos de maneira crítica e reflexiva.

Goulart (2007, p. 64) afirma que para religar o saber com a técnica e descrição da língua é que “entra em cena o papel da literatura, do letramento literário, que compreendemos interligado ao letramento com os textos não literários: textos da vida cotidiana e de outras esferas sociais do conhecimento”. Com a mesma premissa da autora é que acreditamos na interação da literatura com o sujeito. Considerando ainda sua visão é possível dizer que

podemos pensar sobre o letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar (GOULART, 2007, p. 65).

O texto literário possibilita um diálogo em sala de aula como também nos outros espaços, onde o leitor estiver inserido. Tendo em vista esta conexão dos textos literários com a vivência, defendemos que o letramento político por meio da literatura trará novas perspectivas para o exercício da cidadania. Concordamos com Goulart (2007, p. 64), quando aponta que “o objeto de reflexão de um texto é o próprio texto, a forma como é trabalhado para o entendimento que vai sendo construído entre alunos e a professora”. Nesse sentido, acreditamos no poder de interação das leituras literárias com o leitor, porque a literatura reflete dentre outras questões, as sociais.

O letramento de modelo ideológico pressupõe também a expressão do pensamento de forma oral, dialogada, tendo em vista, que a linguagem oral não se opõe à escrita, antes a reforça, como já visto. É através da expressão dessa linguagem que o educando compreende seu modo de pensar ideológico, se autoconhece, aprende a defender seu discurso, pois a linguagem constrói representações e sentidos. É por isso que defendemos a prática do letramento político por meio do ensino da literatura, no sentido de produzir aulas interativas na construção de consciência crítica e política. De acordo com Melo (2005, p. 36), “na enunciação o sujeito mostra sua identidade, sua subjetividade. Subjetividade que se mostra na linguagem, que é constitutiva da linguagem”. Assim sendo, ao fazer uma enunciação o educando se revela, externa sua subjetividade, seu modo de pensar, como também analisa o modo de pensar e a subjetividade do outro. Nesse sentido, a construção de identidade poderá ocorrer durante o processo de interlocução, uma vez que, nos construímos a partir da subjetividade do outro. Assim, a identidade política e a formação do leitor literário serão constituídas pelas práticas discursivas e intradiscursivas, ou dito de outra maneira, pela vivência no dia a dia, nas relações entre os sujeitos, para além da formação escolar. É preciso conhecer a política como conhecimento e vivenciá-la nas práticas sociais escolarizadas. Esse mesmo processo deve ocorrer em relação à literatura, não sendo possível ser um leitor literário apenas conhecendo a história da literatura, é preciso interagir com os textos literários.

O educando, ao interagir com o conhecimento científico identificado com suas práticas sociais e políticas, poderá construir um saber crítico, visto que sua autonomia foi respeitada. A construção da identidade profissional é realizada desde o início do aprendizado, uma vez que o educando começa a ter autoestima a partir do momento em que sua voz é ouvida e respeitada nas discussões em sala de aula. É por meio das leituras realizadas, das relações com o texto e com o outro, que o educando se sentirá partícipe, um sujeito capaz de pensar mudanças sobre discursos pré-estabelecidos. O indivíduo pode ser interpelado pela ideologia, e isso faz toda a diferença, porque deixa de ser um indivíduo passivo, para se tornar um sujeito interativo, capaz de realizar mudanças nos diversos contextos sociais e políticos. Essa é a beleza de se trabalhar com letramentos sociais.

#### **4.5 Letramento político e letramento literário: um processo democrático**

Democracia é uma palavra que pressupõe liberdade de expressão e por ser um termo amplo, buscamos aporte teórico em quatro dicionários: *Dicionário Aurélio*, *Dicionário de Política*, *Dicionário de Conceitos Políticos* e *Dicionário Brasileiro de Direito Constitucional*,

respectivamente. Segundo Ferreira (2010, p. 653) Democracia é “doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, ou seja, regime de governo que se caracteriza em essência, pela liberdade do ato eleitoral, [...]”. Em seu *Dicionário de Política* Bobbio (1998, p. 328) define democracia como sendo formal e substancial, para ele “a democracia formal é mais um Governo do povo; a substancial é mais um Governo para o povo”. Ele menciona ainda que a democracia faz parte de um governo de regras e leis e que “um sistema monopolar, onde não existe uma oposição reconhecida, não pode ser considerado entre as formas democráticas de Governo” (BOBBIO, 1998 p. 327). Ele menciona que a Democracia é formada por um conjunto de regras comportamentais, de procedimentos universais que fazem com que seja possível afirmar que um governo seja democrático. As regras que ele pontua são:

1) O órgão político máximo, a quem é assinalada a função legislativa, deve ser composto de membros direta ou indiretamente eleitos pelo povo, em eleições de primeiro ou de segundo grau; 2) junto do supremo órgão legislativo deverá haver outras instituições com dirigentes eleitos, como os órgãos da administração local ou o chefe de Estado (tal como acontece nas repúblicas); 3) todos os cidadãos que tenham atingido a maioridade, sem distinção de raça, de religião, de censo e possivelmente de sexo, devem ser eleitores; 4) todos os eleitores devem ter voto igual; 5) todos os eleitores devem ser livres em votar segundo a própria opinião formada o mais livremente possível, isto é, numa disputa livre de partidos políticos que lutam pela formação de uma representação nacional; 6) devem ser livres também no sentido em que devem ser postos em condição de ter reais alternativas (o que exclui como democrática qualquer eleição de lista única ou bloqueada); 7) tanto para as eleições dos representantes como para as decisões do órgão político supremo vale o princípio da maioria numérica, se bem que podem ser estabelecidas várias formas de maioria segundo critérios de oportunidade não definidos de uma vez para sempre; 8) nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria, de um modo especial o direito de tornar-se maioria, em paridade de condições; 9) o órgão do Governo deve gozar de confiança do Parlamento ou do chefe do poder executivo, por sua vez, eleito pelo povo (BOBBIO, 1998, p. 327).

A observação das regras universais constitutivas da democracia, segundo Bobbio, é fundamental para manter um governo democrático. Segundo Assumpção-Rodrigues (2020, p. 38) define o conceito de democracia assim: “em uma palavra, democracia pressupõe um regime no qual o estado não vulnere os direitos políticos, civis, sociais, culturais e ambientais dos cidadãos e cidadãs”. De acordo com Dimoulis (2007, p. 106) Democracia é Regime político que mantém “efetiva participação do povo soberano nas decisões políticas, sempre à procura da realização de valores de convivência humana como a igualdade, a liberdade, a justiça e a dignidade das pessoas”. Dessa forma, Democracia é o governo do povo, da soberania popular, e da livre expressão do pensamento. Contudo, essa liberdade individual se processa no coletivo. É preciso considerar o coletivo para se concretizar a liberdade individual, porque vivemos em

sociedade. Todas as ações, inclusive a ação de ensinar de forma escolarizada, são realizadas a partir desse princípio da livre expressão do pensamento em relação ao pensamento do outro. Nesse sentido, as práticas pedagógicas necessitam ser democráticas, trabalhadas a partir da interação com os conhecimentos dos educandos, com sua visão de mundo, conforme já apontadas, sob a luz das teorias de letramentos como prática sociais e que fazem uso da leitura e da escrita. Importa ressaltarmos que, ao se tratar do ensino de política no espaço escolarizado, a ética e a democracia são princípios basilares. Toda discussão será no nível científico e empírico, fora do campo do partidarismo, mesmo tendo em mente que se trata de uma problemática ideológica.

Ainda pensando sobre o conceito de democracia, de acordo com Bobbio (1987, p. 135), o termo democracia “designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo”, nesse sentido, um governo democrático é composto pela participação popular de formas direta e indireta. Na forma direta o povo participa através do exercício do voto para eleger prefeito (a), vereador (a), deputados (a) estaduais e federais, governador (a), senador (a), presidente (a) da república. Na outra forma, o povo delega poderes aos seus representantes eleitos para tomada de decisões. Em regimes democráticos, é possível as manifestações populares, pois manifestar é um direito democrático. As manifestações podem ocorrer pelas redes sociais, bem como pelas ruas da cidade. Porém, ainda que sendo um direito, defendemos que a conscientização crítica, precisa ser ensinada desde a infância para se efetivar de fato na idade adulta, porque a democracia é uma conquista cotidiana.

Corroborando para a compreensão de democracia, sua importância, e como ela faz parte da vivência, Cosson (2011) afirma que

democracia é um conteúdo que não pode ser apenas exposto, ele precisa ser experienciado para ser efetivo e significativo. Democracia é uma prática que precisa ser analisada e debatida para que seus valores sejam incorporados. Democracia é um conhecimento que demanda engajamento do aluno na sociedade – discussão de temas controversos, participação em atividades reais ou simuladas, análise crítica da experiência (COSSON, 2011, p. 55).

Com a mesma visão do autor, acreditamos na possibilidade de ensino mediante o letramento político por meio do letramento literário, tendo em vista, que a literatura oferece possibilidades de interpretações de formas polifônicas, com abertura para todas as vozes, contemplando todas as visões de leituras, seja escrita, oral ou imagética. As discussões ensinarão aos educandos a problematizarem os mais diversos assuntos políticos de forma ética e respeitosa, se afastando dos conflitos partidários, pois aprenderão que a política não se

processa nas paixões partidárias. Mas na ideologia que sustenta a continuidade da democracia, do fazer político de forma que periferia e centro sejam mesclados de modo que os cidadãos e cidadãs sejam contemplados com equidades em seus direitos. Cosson (2010, p. 14) menciona que a causa do desinteresse pela política ocorre porque ela não faz parte de nossa educação, “é que a política não faz parte de nosso processo educativo, porque não temos o letramento político como uma das funções básicas da escola”. A ausência dos letramentos tanto o político como o literário, dentre outros, na formação do educando representa ponto negativo na aprendizagem, uma vez que o educando quando não se sente parte do construto do conhecimento tende a se deslocar para outras atividades que o interpela como sujeito.

O ensino-aprendizagem com letramento político possibilitará para o educando a compreensão de que para além do aparelho de Estado, existem os aparelhos ideológicos de estado. Segundo Althusser (1985, p. 69), o domínio privado é influenciado pelo Estado porque “a maior parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado (em sua aparente dispersão) remete ao domínio privado. As Igrejas, os Partidos, os Sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais etc.” O educando, após aprender sobre ideologia política, compreenderá que ela se encontra presente nos espaços mais “inocentes”, como no seio da família, na igreja e também na escola. Perceberá que estas Instituições estão sob a influência do Estado. Althusser (1985, p. 96) menciona que “toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos, através do funcionamento da categoria de sujeito”. Sem o conhecimento ideológico político, por exemplo, não existe sujeito, somente indivíduos, pessoas dispersas. A falta de ideologia política contribui para o fortalecimento da Colonialidade do Poder, do ser, do saber, colaborando para permanência dos preconceitos, permanência do pensamento de homogeneidade e de polarização. O conhecimento crítico vai construir e fortalecer o conceito de que políticos eleitos são funcionários públicos, pagos com o dinheiro do povo, e que precisam prestar contas de seus projetos, seus gastos à sociedade. O conhecimento crítico vai se contrapor ao pensamento de reeleição, pois, uma reeleição pode representar o princípio de uma ditadura, conforme mencionou Bolívar (2009):

La continuación de la autoridad en un mismo individuo frecuentemente ha sido el término de los gobiernos democráticos. Las repetidas elecciones son esenciales en los sistemas populares, porque nada es tan peligroso como dejar permanecer largo tiempo en un mismo ciudadano el poder. El pueblo se acostumbra a obedecerle y él se acostumbra a mandarlo; de donde se origina la usurpación y la tiranía (BOLÍVAR, 2009, p. 122).



É importante evidenciarmos que mesmo sendo uma reeleição nos modos democráticos, observando as regras da democracia, é necessário que seja orientado pedagogicamente aos educandos que a permanência no poder de um mesmo indivíduo representa um processo que pode se desenvolver em uma ditadura. Ainda que os argumentos utilizados para legitimar a reeleição apontem para o pensamento de que o governo foi bom, poderá ser ainda melhor em sua segunda gestão devido ao conhecimento e a experiência do gestor, é preciso refletir também sobre a observação de Bolívar, que chama a atenção para o perigo da usurpação e da tirania.

#### **4.6 Letramento Político e Letramento Literário como práticas ideológicas**

A educação, como já vimos, está sob o enfoque do discurso do ensino tecnicista. As relações sociais de poder determinam novas formas de concepções como, por exemplo, a ênfase no resultado mensurável, na formação por meio de técnicas para a proatividade no trabalho, sobrepondo o desenvolvimento cognitivo crítico. Reconhecer esse fato torna quase imprescindível para o fazer pedagógico, a prática com os letramentos político e literário. A prática com esses letramentos formará o educando para exercer suas atividades e tornar-se preparado para discutir a realidade na qual estiver inserido, de forma equilibrada, não determinado pelo imaginário social construído sob a égide do conhecimento textual, oficial e acrítico, mas movido pela certeza do conhecimento interacionista, construído a partir do diálogo entre escrita, leitura e práticas sociais.

Consideramos que o ensino-aprendizagem com o letramento político, é um ensino democrático, inclusivo, que acolhe o diálogo, a diversidade e toda heterogeneidade de pensamento, pois estará em conexão com o contexto social do educando. Estar em conexão é saber interagir com as mais diversas situações, porque a vida acontece em rede, está integrada em dimensões biológicas, cognitivas e sociais. A educação precisa ser crítica, como bem demonstra Freire (1967, p. 110), “a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende”. Nesta linha de pensamento é que defendemos que o ensino não pode ser apenas técnico, é preciso ser humanizado ter o homem como começo, meio e fim, portanto, consciente, porque todo aprendizado será para interagir com a vida, seja humana, animal ou vegetal, como também, ter a consciência que a vida está relacionada com a política. É a política que mantém a organização do meio socioeconômico e por extensão a vida do ecossistema. A educação embasada por conceitos mais humanizados foi desenvolvida com implantação dos PCN 2000, construído a partir do estudo de Jacques Delors

realizado em 1996, no qual o autor criou os quatro pilares da educação para o século XXI, em parceria com a UNESCO e impresso no Brasil em 1998. Os quatro pilares para uma educação sustentável, segundo Delors (1998) são:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser (DELORS, 1998, p. 90).

Os quatro pilares da educação defendidos por Delors são importantes para a formação integral do educando, quanto a isso não discutimos. O que nos chama atenção é que podemos observar que os documentos afirmativos oficiais são construídos a partir da visão ocidental, sem incluir o pensamento dos povos africanos e povos nativos em terras brasileiras, que sempre tiveram visão de vida sustentável. Esse silenciamento sobre o conhecimento africano e dos povos nativos faz parte da estratégia de colonialismo. Subalternizar para colonizar e explorar.

Consideramos que é oportuno e importante, mencionar que também é possível encontrar uma visão humanizada nos conhecimentos não ocidentais, como, por exemplo, os conhecimentos presentes na filosofia africana Ubuntu, e os conhecimentos dos povos nativos sul-americanos. A filosofia Ubuntu defende a importância do relacionamento entre as pessoas e a natureza; o respeito e solidariedade são os pilares que sustentam essa filosofia. Para melhor compreender esse pensamento, Mosquera (2018, p.12), menciona que “el Ubuntu es nuestro aire (si, el aire, el oxígeno) de reconocimiento de la existencia y re-existencia como pueblo negro, como una expresión viva de la diáspora africana. Soy porque somos, nos define como pueblo”. A expressão Ubuntu sou porque somos, de forma resumida, expressa os quatro pilares da educação ocidental. É uma filosofia que defende o bem viver. Sabemos que existem muitas outras filosofias do bem viver, no entanto fizemos referência da filosofia africana devido ao envolvimento da cultura africana na formação da história e cultura brasileiras, bem como a cultura dos povos nativos. Esta também é baseada no respeito, solidariedade e proteção ao meio ambiente de forma sustentável.

A ênfase na terminologia educação sustentável, a nosso ver, precisa ser mais difundida, de modo que o educando entenda que a preservação da vida é um conceito mais extenso do que comumente é compreendido. Preservação da vida é pensar que preservo a minha vida quando preservo a vida do outro. Esse outro é o outro humano, é o outro animal, o outro vegetal. Em outras palavras, preservação da vida corresponde a preservar um todo vivo, é a preservação da vida do ecossistema. Não podemos mais pensar essa preservação nos moldes cartesianos do

penso logo existo, a lógica para nós deve ser a que Mignolo (2010) reorganiza: “penso de onde existo”. Nesse sentido, a preservação da vida pessoal e de meu animal de estimação, por exemplo, está diretamente relacionada com a do outro, juntamente com seu animal de estimação e o meio ambiente onde eles vivem. É necessário lembrar que todas atividades humanas têm impacto no ecossistema, assim, é preciso reconhecer a vida como princípio soberano, para além das riquezas materiais. Esse reconhecimento é a ação da descolonização do imaginário, pois o pensamento ocidental de vertente capitalista é um pensamento separatista, individualista, centrado no eu e no consumo indiscriminado, mesmo que tenham sido os mentores dos quatro pilares da educação, conforme os documentos oficiais.

Assim, temos que o nosso estudo está alinhado com a formação preconizada nas Competências Gerais da Educação Básica descrita na BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10). Acreditamos que a prática dos quatro pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, por meio da prática com letramento literário como agência para o letramento político, representa uma transformação na construção do saber para o educando, possibilitando uma ressignificação ideológica para ele. A ressignificação será em decorrência da interação do educando por meio das leituras, do dizer e do ouvir nas rodas de conversas, que o conduzirá para novas formas de pensar sua própria identidade, seu lugar no mundo, como responsável pela preservação da vida. O aprendizado com letramentos representa também um meio facilitador para a aquisição do saber. Sabemos que uma sala de aula é um espaço paradoxal. É paradoxal porque alguns educandos procuram a escola para aprender, mas, ao mesmo tempo, parece que se negam a aprender, demonstrando desinteresse pelas leituras literárias e os demais saberes do currículo. Esse desinteresse pode estar relacionado a muitos fatores como, por exemplo, a relação familiar, condição financeira, relacionamento amoroso, perda familiar por motivo de morte, etc. Nesse sentido, uma sala de aula está repleta de pessoas com os mais diversos modos de viver, de ser e de estar em sociedade. Desse modo, compreendemos que aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, perpassa pelo ensino-aprendizagem de modo ideológico, uma vez que o conhecimento não se sustenta separado da experiência humana, distante da realidade vivenciada.

Kleiman (2013, p. 22) afirma que “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”. Levar o educando a encontrar o sentido para o aprendizado não é função unicamente do professor, é um conjunto que envolve todos os agentes da educação, necessitando de políticas efetivadas. Neste sentido, entendemos que no ensino-aprendizagem é preciso mais que o saber e o conhecer de técnicas, conforme afirmado por Almeida (2015):

A nossa hipótese é de que os estudos da pragmática cognitiva-inferencial podem servir como instrumento capaz de auxiliar no aprimoramento do processo de letramento de categorias profissionais [...]. Enfim, partir em busca de significados que emergem do mundo concreto, e enxergar a necessidade de comparar, nesse processo, repertórios mentais com a realidade social em que estamos inseridos, propicia exercitar nossa alteridade e aprender a lidar melhor com a imprevisibilidade e a instabilidade das situações da vida. Afinal, os conflitos humanos são elementos pragmáticos subjacentes à natureza humana e estão presentes em todas as situações da vida em sociedade, sendo que, em um momento ou em outro, todos vamos ter que lidar com eles, e o ideal seria estarmos minimamente preparados (ALMEIDA, 2015, p. 43).

O que o autor propõe é o ideal de educação já estudado desde o início deste trabalho, em que realmente é preciso que o educando tenha em sua formação o conhecimento para além das tecnologias por meio de uma formação equacionada entre epistemologia e práticas sociais, pois a construção de uma profissão é permeada pelos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar e com os conhecimentos que são adquiridos ao longo da vida (AMLEMIDA, 2015). Uma formação baseada nos quatro pilares da educação (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser) é o caminho para alcançar uma formação humanizada de forma que as situações imprevisíveis e instáveis sejam enfrentadas de modo menos conflituoso.

Escolarizar o letramento político é um desafio. Conforme Cosson (2010, p. 14), “existe uma certa desconfiança de que a educação política seja transformada em doutrinação, como foi a disciplina Educação Moral e Cívica, que atendia aos interesses do governo ditatorial”. Essa desconfiança segundo Cosson (2010), advém por parte dos pais, professores e autoridades. Para nós esta visão representa um contrassenso, porque na atualidade a ausência do ensino de política mais efetivo favorece de igual modo o governo que atua em interesse próprio, deixando a população sem o conhecimento e, portanto, sem forças argumentativas. O ensino de política não pode ser uma política de governo, mas de Estado. Nesse sentido, a crítica feita às disciplinas Educação Moral e Cívica é específica a um tipo de governo, mas não a uma política de Estado. Ou seja, é importante estudar política na educação básica, mas ela não deve servir a um governo específico. Evidenciamos que a disciplina Sociologia poderia cumprir diretamente essa função no ensino de política, todavia, como a BNCC registra que o ensino de literatura será de forma nuclear em todos os anos do ensino básico, sugerimos que sua prática seja de forma interdisciplinar com o ensino de política, pois acreditamos que assim o ensino-aprendizagem ficará potencializado. É oportuno mencionarmos que um ensino “neutro” sem os valores políticos torna-se, sem sentido, até mesmo perigoso, podendo por outro lado, favorecer a instauração de um outro modo de política. O ensino de política deve ser realizado com a paixão que o conhecimento ideológico proporciona, que é o sentimento de pertença, de compromisso

com a pátria, que a nosso ver, pode ser adquirido através do conhecimento de forma interacionista, da expressão da oralidade, da escrita e da leitura. Características estas que farão do ensino-aprendizagem uma vivência da democracia como uma prática de vida.

É pertinente contextualizarmos a respeito do voto facultativo para o jovem de 16 anos, pois, consideramos que esta conquista foi um grande passo rumo ao fortalecimento da democracia. O exercício da cidadania por meio do voto facultativo foi concedido ao jovem menor de 18 anos pela Constituição Federal de 1988. É relevante destacarmos que foi uma decisão política muito importante, pois permite que o jovem interaja com a política de modo que ele se veja como parte responsável pela permanência da democracia. De acordo com Cosson (2010, p. 14), “não é que o cidadão comum seja um analfabeto político, mas sim que nem ele, nem as pessoas que militam no mundo político, veem como política a política que ele sofre, faz e se identifica”. Desse modo, acreditamos ser necessário ensinar no espaço escolar a importância da política, para que esse jovem cidadão eleitor possa ter uma visão crítica sobre o que é a política, e quais as consequências de uma vida apolítica.

Quando o cidadão tem uma visão crítica sobre o cenário político em que vive, questionamentos começam a surgir. A partir daí as respostas também surgirão, por exemplo, o processo político, que está na superestrutura – leia-se os três poderes – que é percebido pela estrutura – leia-se povo, população –, deveria ter sido discutido desde o ensino fundamental para que ao chegar o momento de votar, quando o educando está cursando o ensino médio, ele possa ter senso crítico para praticar um dos mais elevados atos de cidadania, o ato de votar, de eleger seu representante político, aquele agente político com poderes para fazer muito pela sociedade de uma forma geral, seja em qual estância política estiver. Assim, para além de votar de forma crítica, o educando poderá também questionar e problematizar o atual modelo político de nosso Brasil. Como por exemplo: número de deputados estaduais e federais, número de senadores, número de vereadores, quais suas produtividades, qual a relação custo-benefício deste modelo de gestão política. É preciso conhecer para poder criticar e, efetivamente, contribuir. Mas isso será possível se houver um ensino de letramento político conforme já demonstrado neste estudo. As problematizações no contexto da sala de aula fortalecerão o desenvolvimento das minorias, pois, apesar de o silêncio também ser um discurso, o diálogo tem o poder de empoderamento no enfrentamento das questões sociais, de gêneros, étnicas e políticas.

Signorini (1995) afirma que:

quanto maior o grau de confronto entre convenções, crenças e valores na interação, mais significativas as mudanças que venham a ocorrer. Nesse sentido, a comunicação pode ser geradora de conhecimentos importantes sobre os mecanismos de transformação social atuantes no diálogo (SIGNORINI, 1995, p. 196).

A capacidade de dialogar, para além de ler e escrever, é inerente às mudanças que são necessárias para a construção do saber para questionar a educação tecnicista, que ora é imposta pelo contexto internacional, do qual a educação brasileira sofre fortes impactos, posto que o Brasil assumi uma política da OCDE – Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico, por meio da realização do exame PISA. Dito de outro modo, o PISA já é o desdobramento da política internacional idealizada pela OCDE. Podemos inferir que o exame, é mais que uma avaliação, representa uma proposta de educação vinculada a essa lógica de desenvolvimento econômico defendida pela OCDE. O âmbito escolar é o lugar por excelência para essa transformação ocorrer, uma vez que a escola é a instituição reconhecida pela sociedade burocrática.

Os diálogos políticos e literários deverão ocorrer de forma que os educandos possam, a partir de suas leituras escritas, fazer inferências ficcionais sobre a realidade experienciada, como forma de compreensão e também para proporem as mudanças que julgarem necessárias. Assim, aprenderão a retórica e a desenvolver a leitura e a escrita, pois os textos gerarão outros textos. Esse fazer pedagógico por ser ideológico, interpelará o indivíduo em sujeito. Podemos inferir que devido a literatura ser de natureza política e transdisciplinar, o diálogo poderá florescer de forma mais espontânea. Transdisciplinaridade é o termo usado para auxiliar na compreensão das transformações que foram ocorrendo na sociedade pós-moderna. O significado de transdisciplinaridade, dito de forma simplista, é o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico. Ela ocorre a partir da interdisciplinaridade.

#### **4.7 Conceituando Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade**

De acordo com Japiassu (2006, p. 38) interdisciplinaridade “é a pesquisa que se realiza nas fronteiras e pontos de contato entre diversas ciências[...] podendo ser obra tanto de um indivíduo quanto de uma equipe”. Assim sendo, ela é o diálogo entre os saberes para a compreensão do conhecimento de forma ampla, transgredindo a lógica do pensamento polarizado. A prática com a interdisciplinaridade representa uma abertura para a construção de um conhecimento holístico, propiciando a condução dos envolvidos para uma vivência transdisciplinar, pois, a Transdisciplinaridade começa a partir do diálogo entre as disciplinas,

quando dois componentes curriculares estudam um texto e a partir daí constroem outro saber, embasado tanto na ciência quanto nos conhecimentos dos participantes no diálogo. Segundo Japiassu (2006, p. 44) “só haverá transdisciplinaridade quando uma disciplina conseguir fecundar as abordagens de outra”. Nesse sentido, para que um estudo seja transdisciplinar é necessário que haja uma fecundação nas abordagens das disciplinas de modo que não seja apenas uma justaposição.

De acordo com Sommerman (2006, p. 66), na transdisciplinaridade “não há fronteiras estanques” entre os conhecimentos. Dessa forma, a transdisciplinaridade é o resultado de um diálogo entre a ciência e a tradição, os conhecimentos empíricos. A Transdisciplinaridade é conhecimento que perpassa o sentido científico, alcançando o sentimento, articulando com o ser humano em sua totalidade. Desse modo, a transdisciplinaridade

é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo (MELLO; BARROS; SOMMERMAN, 2002, p. 9-10).

Nesse sentido, a transdisciplinaridade não aceita apenas uma única forma de saber, ela pressupõe variedades, respeitando as diferenças. A transdisciplinaridade é uma mudança de atitude. Sinalando na mesma direção sobre a heterogeneidade do conhecimento, sua natureza multicultural e diversificada, D’Ambrósio (1997, p. 9-10) afirma que “na sua essência a transdisciplinaridade, é transcultural. As reflexões transdisciplinares navegam por ideias vindas de todas as regiões do planeta, de tradições culturais diferentes. Repousam sobre as ideias de indivíduos de formação [...] diversas”. A transdisciplinaridade perpassa por ideias existentes em todas as regiões do planeta. Desse modo, dado que o ensino tem sido há séculos de forma prescritiva e autônoma, uma mudança pode representar dificuldades. Mas acreditamos que as práticas com letramentos terão melhores resultados se o ensino for praticado de forma interdisciplinar e transdisciplinar, pois é um processo com base no diálogo e com a diversidade. Importa mencionarmos que, ao trabalhar de forma transdisciplinar, o ensino-aprendizagem envolverá no diálogo outros sujeitos como, por exemplo, uma liderança social, o pai de algum aluno, um funcionário da própria escola, para a construção do saber.

#### 4.8 Letramento político e letramento literário: o porquê desta interdisciplinaridade

A opção por trabalharmos o letramento político de forma interdisciplinar com letramento literário foi justamente devido à natureza política e transdisciplinar da literatura. Duarte (2005, p. 26) afirma que “em termos brasileiros, nossa experiência desde a Carta de Caminha aponta para o fato de literatura e política andarem aqui quase sempre de mão dadas”. Ao trabalhar com o letramento literário, haverá também um incentivo maior para a prática da leitura. A leitura é um instrumento de informação e de poder ideológico conforme Britto (2011) afirma:

**O reconhecimento da dimensão política da leitura** obriga reconhecer que através dela pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante, que nas sociedades classistas implica a submissão dos trabalhadores aos interesses do capital, quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência (BRITTO, 2011, p. 89-90, grifo nosso).

Como explicado pelo autor, as leituras podem ser tanto para conformação com a ideologia dominante, como também representam um poder liberador, capaz de exigir novas formas de pensar e de agir (BRITTO, 2011). A dimensão política da leitura, como forma de dominação, tem menor efeito sobre o leitor do que a forma política liberadora, pois ele é um ser pensante, não uma tábula rasa. O leitor não existe de forma ilhada, pois tem uma história que o liga a novas formas de pensar. A leitura é política, e a literatura transmite esse fato há séculos. A ligação da leitura literária com a política, ocorre desde os primórdios da humanidade, pois a literatura e a política são constitutivas da realidade e da historicidade do ser humano. As leituras literárias fazem parte do religamento dos saberes e Barthes (2007) menciona que a literatura,

quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso (BARTHES, 2007, p. 18).

O autor ao definir a literatura como realista e campo de ensino e aprendizagem, ao compará-la à uma enciclopédia, traz à tona toda a força que o texto literário tem no sentido que estamos propondo nesta pesquisa como letramento para o ensino de política (BARTHES, 2007). Nessa perspectiva de religamento do saber, o ensino com letramentos e, neste estudo, os letramentos político e literário, pode influenciar na construção do saber crítico e politizado.



Porque a literatura com seus desdobramentos possibilita vivenciar outro contexto, provocando, desnudando a realidade. Desse modo, inferimos que para ensinar política no meio escolar, para ser ensinada sem incorrer no risco de ser vista como doutrinação, a forma mais indicada é mesmo por meio da ficção. De acordo Aguiar (2007, p. 18), “aquilo que vivo na fantasia adquire, para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos”. Nesse sentido, a leitura literária tem esse poder de ser agência para reflexão, criando um mundo de possibilidades, pois, tão importante quanto saber ler é saber dizer, é verbalizar o pensamento, é fazer a interpretação do que se leu. Poder imaginar novos modos de viver, novas formas de pensar, sem incorrer em doutrinações ou gerar conflitos em decorrência da exposição dos próprios pensamentos são faculdades que a literatura pode oferecer. Ela, segundo Schwartz (2006), é um modo de pensar a vida que liga o conhecimento prático e o acadêmico. Assim, como apresentado, temos que a literatura é um fenômeno social, que corrobora para a compreensão dos textos jurídicos e políticos, entre outros.

Dessa forma, é relevante mencionarmos que de acordo com Kleiman (1995, p. 27), “a maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber, mas o saber dizer”. Logo, comentar os textos lidos em sala de aula por meio do debate e da oralidade, exercendo, desse modo, a arte da retórica, que é tão importante para a construção da identidade do sujeito, como gerador de opinião, é um exercício basilar nos processos de leituras que precisa ser realizado. A leitura literária faz essa ponte entre o científico e o empírico, sem deixar de ser dócil, essa é a sua grandeza e qualidade, fazendo com que seja insubstituível para a formação, sobretudo, para uma formação política, no âmbito escolar. A literatura sempre esteve presente no contexto da humanidade, tanto na forma oral como escrita. Coelho (2000), afirma que ela é permeada pela realidade,

em nossa época de transformação estruturais, a noção de literatura que vem predominando entre os estudiosos das várias áreas de conhecimento é a de identificá-la com um dinâmico processo de produção/recepção que, conscientemente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política (COELHO, 2000, p. 28).

A literatura pode influenciar e intervir nos processos de produção e recepção, de modo consciente ou não, na vida social, ética e política. Por isso, estudar a política por meio das leituras literárias é significativo, podendo produzir intervenções no aprendizado do aluno, conduzindo-o para a apropriação do conhecimento sobre política, de forma que este educando

venha a ser o sujeito que atuará politicamente com democracia, competência e ética. A leitura literária também colabora para quebrar paradigmas, desfazendo arquétipos, como também influenciará de forma positiva contra o discurso de ódio existente tanto no meio político como social. As leituras literárias – ao serem trabalhadas de modo que o leitor possa expressar sua interpretação da leitura, relacionando-a com seu contexto social – poderão também construir o ambiente mais humanizado, pois, em diálogo, as pessoas se olham nos olhos, pensam com alteridade. Pode parecer desnecessário mencionarmos, mas a linguagem é uma faculdade que diferencia o ser humano dos animais. Sabemos que a identidade social é construída no e pelo discurso, portanto, é muito importante discursos fortes como, por exemplo, o discurso literário e político. De acordo com Warat (1985), a linguagem produz significações, não sendo inocente:

Não existem palavras inocentes. O espaço social onde elas são produzidas é condições da instauração das relações simbólicas de poder. A dimensão política da sociedade é também jogo de significações. Isto supõe que a linguagem seja simultaneamente um suporte e um instrumento de relações moleculares de poder. Mas também um espaço de poder nela mesma (WARAT, 1985, p. 100).

Como “as palavras não são inocentes”, são suportes para as relações de poder e espaços de poder em si mesmas, a literatura, como arte da palavra, é um campo fértil para a construção e compreensão de sentidos políticos. Dessa forma, o letramento literário, como agência para a produção de sentidos no ensino de política, fortalecerá a democracia, pois o educando, à medida que for aprendendo, também irá se empoderando. O empoderamento crítico adquirido possibilitará a ele novas formas de se posicionar. Com a possibilidade de enunciar, o educando poderá problematizar sobre os antagonismos, os conflitos, as diversidades, como também poderá fazer reconhecimentos de conformidades, uma vez que lhe foi estimulado o direito de dizer.

Nesse sentido, o ensino precisa extravasar a prática dos textos formais e prescritivos no sentido que Cosson (2011) menciona. Isso pode ser visto quando ele diz que:

Além disso, como argumentam os defensores da educação para cidadania global e da educação para a cidadania multicultural, o letramento político não pode ficar restrito aos limites nacionais dados pela Constituição, sob o risco de se prender a paroquialismos, perdendo de vista contextos sociais, políticos e econômicos mais amplos. Nem restrito a uma visão liberal, generalista ou abstrata dos direitos humanos, que ignore as lutas por reconhecimento das diferenças e igualdade de direitos de grupos sociais (COSSON, 2011, p. 52).

O ensino com letramento político vai para além dos textos meramente formais e informativos, pois, letramento é uma prática social. Através de leituras somente prescritivas

perderia sua essência, não produzindo os resultados almejados. Desse modo, acreditamos que a prática com letramento literário realizado de modo transdisciplinar pode influenciar o gosto pelas leituras informativas, literárias e sobre política. Ao se tornar um leitor, o educando desenvolverá uma visão crítica, reconhecendo a importância da política e da leitura no seu cotidiano, mesmo durante a realização de atividades consideradas simples como, ir ao cinema, ir à igreja, ir à escola. Durante a realização de qualquer uma destas atividades, ele perceberá que tanto a leitura como a política são necessárias e estão articuladas entre si. O pensamento crítico adquirido pela apropriação da educação escolarizada o fará questionar quando não houver transporte público para seu deslocamento, por exemplo.

Não temos a pretensão de esgotar o tema letramento político e sua prática, pois concordamos com Cosson (2011, p. 52) ao afirmar que “não existe metodologia nem estratégia única para o letramento político”. Entretanto, assumimos o desafio de apresentar esta proposta de ensino de letramento político por meio do letramento literário por acreditar na natureza política e transdisciplinar da literatura, bem como na interação do educando com as leituras realizadas sob a égide do letramento literário e político. A alternativa apresentada, nesse estudo, traz em seu bojo um pensamento de revalorização à política e à leitura literária, como meios de reproduzirem novos modos de considerar a cultura brasileira, como também, de valorizar o Brasil como um país rico em biodiversidade. Evidenciar também a responsabilidade com a proteção de nossa biodiversidade, por entender que a vida no planeta é da responsabilidade de todos. Portanto, o envolvimento com a política é fundamental, pois o colonialismo deixou legado, que nos coloca em uma relação "colonial" ainda forte com os países centrais, portanto, pensar a política é pensar por meio de formas de resistências ao sistema vigente. Não exatamente com um olhar ingênuo ou utópico, mas que proponha estratégias possíveis e de resistências. Nesse sentido, a descolonização do pensamento é fundamental para as práticas que desenvolverão novos olhares, novos modos de pensar e de resistir à Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Desarticular esses eixos opressores da Colonialidade se impõe. Para tanto, é necessário que o ensino-aprendizagem também seja um local para práticas de resistências de forma crítica, de modo que as leituras sejam sempre vistas como ato político.

No próximo capítulo abordaremos sobre leituras, sua importância política e os modos de ler. A leitura, como é um ato político, modifica a visão do leitor e o espaço onde ela é realizada, pois o leitor não ficará imune às suas leituras.

## 5 OS MODOS DE LER NA PÓS - MODERNIDADE: UM OLHAR DECOLONIAL

“De quais textos você é feito?”

Márcio Araújo de Melo.

Neste capítulo analisaremos os modos de ler na pós-modernidade de modo decolonial. Faremos, primeiramente, uma incursão pelos conceitos de empreendedorismo como ideologia neoliberal, escola, com destaque para a escola cívico-militar e escola de tempo integral, leitura e escrita, livro, leitor literário, para, depois, tratarmos dos modos de ler na pós-modernidade.

Ressaltamos que a leitura que abordaremos é a leitura literária, conforme trabalhada nesse estudo, por entendermos que o poder de reflexão proporcionado pela literatura, para além de potencializar o conhecimento, conduz o leitor para um estado de alteridade em relação ao outro. Assim, no decorrer do capítulo, faremos uso da palavra leitura sem o complemento literária, como forma de facilitar a leitura deste texto, por concluir que o leitor compreendeu que o corpus deste estudo é a leitura literária.

### 5.1 Empreendedorismo como dispositivo neoliberal

A definição de Empreendedorismo segundo Dornelas (2018, p. 30), pode ser resumida em “iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; utiliza os recursos disponíveis de forma criativa, transformando o ambiente social e econômico no qual vive; aceita assumir os riscos calculados e a possibilidade de fracassar”. Para Dolabela (2008, p. 24) empreendedorismo “contém as ideias de iniciativa e inovação. É um termo que implica uma forma de ser, uma concepção de mundo, uma forma de se relacionar”. Desse modo, a pessoa empreendedora é inconformada, inquieta e destemida em relação às mudanças e os riscos que precisa correr para alcançar seu objetivo.

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 144) a definição de empreendedorismo é “o governo de si”. Esses autores descrevem que empreendedor é “um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145). De acordo com as descrições mencionadas o empreendedor é uma pessoa dotada de espírito empresarial, de qualidades, de conhecimentos, de autoestima, de coragem para correr riscos, que assume as responsabilidades pelo sucesso e pelo fracasso de si mesmo. Para Drucker (2017, p. 36) o “empreendedor sempre está buscando a mudança, reage a ela e a explora como sendo

uma oportunidade”. Corroborando com as descrições anteriores, Dolabela (2008, p. 23) afirma que “empreendedor é alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade”. Dolabela (2008, p. 24) afirma ainda que “o empreendedor é o responsável pelo crescimento econômico e pelo desenvolvimento social. Por meio da inovação dinamiza a economia”. O termo empreendedorismo está comumente ligado à gestão empresarial, ao desenvolvimento econômico. Todavia, esse termo também representa o desenvolvimento social que visa buscar inovação para solucionar problemas para a sociedade.

O empreendedorismo segundo Dardot e Laval (2016) é a essência da racionalidade neoliberal. É no centro das ações neoliberais que o empreendedorismo relacionado ao sentido de empresa é mais praticado. Esses autores afirmam que a racionalidade neoliberal concebe tanto o indivíduo quanto o Estado (e suas instituições) como empresa. Nesse sentido, o Estado e o indivíduo passam a ser movidos pelas regras da empresa as quais são: contratos, livre iniciativa, concorrência, competição, foco em resultados, eficiência e eficácia. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 154) “a gestão empresarial será a verdadeira fonte do progresso, a nova onda tecnológica que porá a economia novamente em movimento”. Essa faculdade de gestão por contrato possibilita ao Estado o desenvolvimento de políticas de terceirização. Desse modo, a terceirização dos serviços públicos terá como justificativa a melhoria do atendimento com eficiência e eficácia, desenvolvimento econômico e geração de emprego. A reestruturação da economia na visão neoliberal preconiza um Estado mínimo, descentralizado, que compartilhe com o cidadão a responsabilidade financeira, na busca de uma diminuição da pressão fiscal. A prática do empreendedorismo pelo indivíduo oportunizará ao Estado um distanciamento nas ofertas dos serviços públicos. Nesse sentido, a ênfase no Estado empresarial pode pôr fim ao Estado do Bem-Estar Social colocando em risco todas as conquistas sociais já consolidadas.

O empreendedorismo focado no indivíduo será a mais poderosa ferramenta que o conduzirá, que o fará a buscar cada dia mais e mais a eficiência com assunção dos riscos, conforme demonstra Dardot e Laval (2016):

Desse modo, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330-331).

A prática do empreendedorismo como lógica neoliberal transformará a vida do indivíduo de modos sem precedentes. Este passará a viver um eterno aprimoramento em busca de uma solidez que dada as condições de competições, de concorrências será cada vez mais inatingível. O sujeito neoliberal por conta desse estado permanente de aprimoramento, de enfrentamento dos riscos, da luta por ser eficiente e eficaz, não terá descanso, será um ser sobrecarregado, estafado e exausto. Essa condição de ser utilitarista e sobrecarregado possibilitará o acometimento de várias patologias, o aumento da solidão e o distanciamento da solidariedade.

Desse modo, o empreendedorista conforme apresentado pelos autores Dardot e Laval (2016) pode ser comparado ao homo *economicus*, que precisa viver em função da economia que é governável por ela, conforme menciona Foucault (2008, p. 369) “é aquele que é eminentemente governável”. Esse homem governável é aquele que vive segundo regras, sejam essas políticas ou regras do capital. Nesse sentido, ser governável representa também na visão de Bauman (2000, p. 161) “o homem modulado, um homem sem essência”. O homem modulado é o que se conforma com as situações, não tem a consciência crítica, não se questiona. Esse estado de apatia política, de viver para as “superações”, Byung-Chul Han (2015) denomina como a sociedade do cansaço. A sociedade do cansaço é o resultado do “excesso da elevação do desempenho”, excesso esse que “leva a um infarto da alma” (HAN, 2015, p. 71).

Os seres humanos da sociedade atual, utilitarista, vivem em meio ao desenvolvimento da técnica e da tecnologia como forma para desempenhar suas atividades, que cada vez mais exigem que tudo seja feito no menor tempo. A otimização do tempo é fator determinante na realização de toda atividade. O homem moderno já não tem tempo para a diversão, pois o trabalho é a essência da vida. Ele vive para trabalhar, já não encontra tempo para reflexões críticas. Arendt (2007) desenvolveu o termo *animal laborans* para definir o homem que se mescla aos instrumentos de seu trabalho como extensão de si. O *animal laborans* é o homem que faz uso dos instrumentos de trabalhos criados pelo *homo faber*, que é o homem criador das coisas, de forma que não se pode fazer distinção entre o instrumento de trabalho e o corpo do *animal laborans*, pois,

para o *animal laborans*, sujeito aos processos devoradores da vida e constantemente ocupado com eles, a durabilidade e a estabilidade do mundo são basicamente representadas pelos instrumentos e ferramentas que utiliza; e, numa sociedade de operários, os instrumentos podem perfeitamente assumir caráter ou função mais que meramente instrumental (ARENDR, 2007, p. 157, grifo do autor).

Conforme pontuado pela autora, o *animal laborans* tem uma vida que se confunde com seu labor. Ele é subjugado pelos instrumentos que utiliza, é totalmente dependente de seus instrumentos de trabalho. Esse modo de labor do *animal laborans* – que se resume ao fim de suas atividades e não as atividades como meios para sua existência – é o que leva o homem a viver de modo solitário e vitimizado. Arendt (2007, p. 158) faz uma reflexão: “Se os homens vivem e consomem para ter forças para trabalhar ou trabalham para ter os meios de consumo”. Essa reflexão é pertinente para a compreensão do termo sociedade do cansaço desenvolvido por Han (2015), pois, mesmo em face de toda tecnologia, o homem moderno não encontra tempo para a contemplação, para o diálogo, para as leituras literárias, para as interações políticas no sentido de buscar soluções para os avanços das desigualdades sociais provocadas pelo avanço hegemônico do capital neoliberal. Importa mencionarmos que Han (2015) discorda das investigações arendtianas, porque para ele, “o *animal laborans* pós-moderno é tudo menos animalesco. É hiperativo e hiperneurótico”, (HAN, 2015, p. 44), pois tem uma vida ativa.

Desse modo, o *animal laborans* pós-moderno da sociedade do cansaço se difere do *animal laborans* arendtiano, pois Han (2015) o define como provido de ego, pois ele é ativo:

O *animal laborans* pós-moderno não abandona sua individualidade ou seu ego para entregar-se pelo trabalho a um processo de vida anônimo da espécie. A sociedade laboral individualizou-se numa sociedade de desempenho e numa sociedade ativa. O *animal laborans* pós-moderno é provido do ego ao ponto de quase dilacerar-se (HAN, 2015, p. 43).

De acordo com o autor, o *animal laborans* da pós-modernidade tem uma vida mais ativa, ele é movido pelo ego, pela ideologia do desempenho. Nesse sentido, inferimos que tanto o homem da modernidade quanto o da pós-modernidade estão no mesmo nível, pois seu corpo, sua saúde mental e física vive em constante perigo, ao ponto de dilacerarem-se. As características, hiperativo ou hiperneurótico, se aproximam das mesmas características do *animal laborans* defendido por Arendt (2007), porque tanto a hiperatividade como a hiperneurose são distúrbios psíquicos que impedem o desenvolvimento do ser humano. Elas se convergem para o estado de vida animalisca e selvagem, dado a baixa racionalidade causada pelo “excesso de positividade” (HAN, 2015, p. 8), impedindo assim a vida em sociedade de forma equilibrada, uma vez que também provocam cansaço. Esse cansaço conduz o ser humano ao estado de solidão, de prostração e impotência. A definição de *animal laborans* explica bem o modo de vida agitado pela condição de ter que desempenhar muitas tarefas, consumindo quase todo o tempo do ser humano para exercer outras atividades como, por exemplo, o de ter uma vida contemplativa, bem como reflexiva para tomada de decisões, tanto no âmbito privado

como no público. Portanto, ele não faz escolhas, mas vive condicionado pela crença da liberdade de escolha.

Assim, conforme com Han (2015), a sociedade atual é a sociedade do cansaço em decorrência do excesso de desempenho. Essa condição tende a se agravar, com a permanência da Colonialidade do Poder, do ser e do saber, que se renova e articula meios de dominações, por exemplo, a crença no empreendedorismo como forma de superação socioeconômica. Quem não conseguir ser empreendedor poderá ficar à margem da sociedade. Essa situação fica suscetível a maiores problemas tanto de saúde, como de liberdade de expressão, do direito de ir e vir, devido à condição econômica que a cada dia se revela em termo de desigualdade abissal. A sociedade do trabalho é acometida por várias patologias, consoante Han (2015, p. 7-8), “doenças neuronais como depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XXI”. Essas patologias, por não terem ligações com microrganismos, seu tratamento e controle tornam-se mais difíceis, pois ainda carecem de estudos. São patologias causadas por multifatores, por excessos de “positividade”, excessos interligados ao trabalho. Mas não só em decorrência destes, pois a sociedade pós-moderna, para além de trabalhar com sofreguidão, ainda é manipulada pelo marketing do comércio, pelas linhas de créditos, que passam a falsa imagem de felicidade, de realização pessoal, de autoestima, de ser aceito, de pertencer a uma esfera superior, por meio dos bens materiais adquiridos, levando, aos que atendem aos seus apelos, a uma situação de endividamento. Condição esta que aumenta o grau de *stress*, pois conduzem o trabalhador a buscar novas formas de trabalhos, para conseguir manter seus compromissos. Aos que não conseguem obter créditos, para comprar nos estabelecimentos comerciais, ou empréstimos nas financeiras e bancos, ficam igualmente expostos à situação de *stress*, aos sentimentos de inferioridade e de derrota. Esse conjunto de fatores desencadeiam vários transtornos de saúde. As condições de vida sob tensão aceleram processos de desenvolvimento de patologias, sobretudo as mentais. As patologias mentais emitem reflexos para todo o corpo e às vezes são de difíceis explicações.

É relevante esclarecermos que a TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), segundo definição da Cartilha emitida pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA (2009), é definida como sendo

um transtorno neurobiológico, com grande participação genética (isto é, existem chances maiores de ele ser herdado), que tem início na infância e que pode persistir na vida adulta comprometendo o funcionamento da pessoa em vários setores de sua



vida, e se caracteriza por três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção (ABDA, 2009, p. 4).

Como definido, o TDAH é um transtorno desenvolvido na infância, podendo persistir na idade adulta. Ele possui tratamento farmacológico, psicoterápico e, sobretudo, por meio da informação e conhecimento. TDAH não é sinônimo de hiperatividade, porém, contém a hiperatividade. “Hiperatividade é aumento de atividade motora” (ABDA, 2009, p. 4). Portanto, o conhecimento e a informação são fundamentais para o sucesso do diagnóstico e do tratamento dessa doença. Em relação às patologias adquiridas decorrentes do processo de trabalho, RODRIGUES; LIMONGI, 2010, p. 119) afirmam que “o desgaste a que as pessoas são submetidas nos ambientes e nas relações com o trabalho é fator dos mais significativos na determinação de doenças”. Desse modo, compreendemos que as condições de trabalho são determinantes para o bem-estar do trabalhador. Estar saudável para a Organização Mundial de Saúde “representa um completo bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de doenças” (RODRIGUES; LIMONGI, 2010, p. 124). Nesse sentido, não é apenas a ausência de doença que influencia a vida, mas também as relações sociais. Desse modo, o trabalho não pode representar um ‘campo de batalhas’, no qual o empregado não tenha alegrias, momentos de recreações, pois o homem não é uma máquina e nem um animal, mas um ser pensante. Nesse sentido, as relações de trabalho precisam contribuir para o bem-estar de todos os envolvidos no labor. Todavia, paralelo à dinâmica do labor existe a preocupação com a manutenção do emprego. A cultura do empreendedorismo é a medida para a permanência do funcionário em seu posto de trabalho.

De acordo com Dornelas (2018) o empreendedorismo que foi difundido no Brasil na década 1990, permanece em grande expansão:

O movimento do empreendedorismo no Brasil começou a tomar forma na década de 1990. [...], o Brasil atualmente se encontra com todo o potencial para desenvolver um dos maiores programas de ensino de empreendedorismo de todo o mundo, comparável apenas aos dos Estados Unidos, onde mais de duas mil escolas ensinam empreendedorismo.

Os diversos cursos e programas criados nas universidades brasileiras para o ensino do empreendedorismo e a criação de negócios, o que levou a uma consolidação da primeira fase do empreendedorismo universitário do país (a fase da disseminação); e o desenvolvimento do ensino de empreendedorismo na educação fundamental, no ensino médio e em cursos técnicos (DORNELAS, 2018, p. 15-16).

Conforme o autor, o movimento do empreendedorismo desde sua difusão no Brasil tem influenciado na implantação de vários cursos voltados para o ensino de empreendedorismo. A primeira fase, a da disseminação, começou nos cursos universitários. A segunda fase está sendo

realizada no Ensino Fundamental e Ensino Médio, aportado pela BNCC. No tocante ao Ensino Médio a BNCC orienta que:

Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2018, p. 466).

Assim, a BNCC defende o ensino de empreendedorismo como forma de inclusão social e cidadania ativa, mas também como capacidade de assumir riscos (BRASIL, 2018). Assim, o empreendedorismo está presente no ensino-aprendizagem como modo de superação das dificuldades para o mundo do trabalho. É pertinente abrirmos um parêntese aqui para uma análise: a partir da leitura desse fragmento, é possível imaginarmos também, que se tornar leitor literário, enquanto característica empreendedora, pode estar incluso em “entre outros, ” vinculados à “competência essencial ao desenvolvimento pessoal”. Entendemos que ser leitor literário também representa ser empreendedor uma vez que as leituras literárias estimulam a curiosidade, criatividade, a resiliência, etc. Dessa maneira, estamos sendo empreendedores quando fazemos essa leitura nas entrelinhas do documento BNCC. Mencionamos que é uma leitura nas entrelinhas, porque a literatura nesse documento está apresentada de forma etérea, ela é mencionada como importante para a formação do educando em todas as etapas, mas é considerada um tema transversal. Entretanto, o ensino de língua inglesa é descrito na BNCC como sendo obrigatório no Ensino Básico desde o 6º ano até a conclusão do Ensino Médio. Esse (não) lugar da literatura na formação básica suscita desconfiância quanto à formação de leitores e de profissionais humanizados.

Desse modo, o ensino-aprendizagem precisa ser humanizado para construir pessoas humanizadas que saberão lidar com a economia empreendedora sem deixar que esta assuma o controle de si. Pois, o ensino e aprendizagem conforme defendido pela BNCC apresenta o empreendedorismo como sendo parte integrante da formação do educando, conforme descritos a seguir:

Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações, e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e

desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, 2018, p. 466).

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas de produção, trabalho e consumo (BRASIL, 2018, p. 568).

Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade (BRASIL, 2018, p. 577).

Acreditamos que o trabalho é fundamental e necessário para o processo da manutenção da vida. Acreditamos também que para o desenvolvimento do mundo do trabalho é necessário “competências e empreendedorismo”. A nossa crítica se refere ao modo como o trabalho está se impondo sobre o ser humano, especialmente sobre os educandos por meio de um ensino e aprendizagem voltado para atender aos interesses neoliberais de desenvolvimento econômico. Primeiramente, devemos formar o senso crítico do educando, pois o trabalho é uma consequência natural da vida. O trabalho faz parte das políticas voltadas para o mercado, é um contexto que está inter-relacionado com a escola, mas não forma parte desta. Ferreira (2020, p. 519) argumenta que “o caráter mercadológico na educação não beneficia as classes populares. Pelo contrário, enfatiza o conhecimento instrumental, o que reforça a precarização e acentua as desigualdades escolar e social”. Pode ser que esses mesmos textos sobre o mundo do trabalho e o empreendedorismo descritos na BNCC (2018) possam suscitar outras leituras, outros entendimentos, outros modos de ver a leitores diferentes. Entendemos que a função da escola é fazer um caminho diferente do mercado, mesmo que a formação escolarizada esteja em algum ponto ligada à formação técnica, pois sua missão é ter um ensino e aprendizagem integral. Assim, é pertinente refletirmos também, mais uma vez de forma decolonial, sobre a importância do ensino e aprendizagem do idioma inglês, defendido pela BNCC (2018, p. 494), “fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo”. Nesse sentido, compreendemos o ensino e a aprendizagem de empreendedorismo e de língua inglesa, como modelos de superação que conduzem ao educando para o terreno da competência e da produção.

Desse modo, ainda que discordamos do texto da BNCC (2018) sobre o destaque dado ao empreendedorismo e ao ensino da língua inglesa, que conforme as leituras realizadas, são dispositivos ligados à política de mercado neoliberal, devido ao contexto político-econômico no qual a educação está inserida e suas ligações com instituições financeiras como o BID, BMI, OCDE, defendemos um ensino baseado nas práticas sociais pois não se separa o educando de

sua realidade. Contudo, a escola é mais que reprodução dessa prática, como menciona Lerner (2002) ao dizer que

a escola não pode limitar-se a reproduzir as práticas tal como são fora dela. Ao mesmo tempo em que velará pela preservação do sentido daquelas práticas que são valiosas para o desenvolvimento dos alunos, evitará aspectos não-éticos que as práticas sociais lamentavelmente incluem – tentar manipular os outros através de um escrito publicitário enganoso, por exemplo. **A tarefa educativa supõe, por outro lado, o esforço para formar sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade; portanto, além de promover uma intensa participação nas práticas de leitura e escrita, a escola favorecerá um distanciamento que permita conceitualizá-las e analisá-las criticamente** (LERNER, 2002, p. 66, grifo nosso).

Desta forma, a escola é comprometida com a formação integral do educando, de modo que este possa interagir em todos os espaços sociais, incluindo o mundo do trabalho. É importante ressaltarmos que a formação escolarizada – quando baseada na liberdade de expressão entre educando e professor para problematizar todo e qualquer tema de forma crítica – é capaz de preparar os educandos para serem gestores de suas habilidades empreendedoras, esse é um processo que ocorre naturalmente, dado à natureza da escola como espaço de ensino-aprendizagem. A crítica desse estudo se refere à supervalorização do empreendedorismo como pilar para a formação do educando, para a formação de seu *modus operandi* no enfrentamento dos desafios do mundo do trabalho, da empregabilidade, do cuidado de si, a conformação com as adversidades, a capacidade de resiliência para correr riscos e superá-los de modo individual levando o ser humano a viver de modo exaustivo, dilacerando-se. É pertinente mencionarmos que o empreendedorismo de acordo com Dolabela (2008, p. 23), é intrínseco ao ser humano: “todos nascemos empreendedores. A espécie humana é empreendedora. Não é um fenômeno apenas econômico, mas sim social”. Nesse sentido, dado a forma como termo é visto, que pode ser pelo viés social – quando voltado para as problemáticas sociais- ou corporativo ligado à empresa, demanda cuidados, pois a preparação da formação acadêmica é construída pelas aprendizagens desde o ensino básico. Desse modo, a formação do educando precisa ser pensada em longo prazo, para que não seja responsável pela atuação de profissionais que em nome de um pragmatismo sistêmico, justifique atendimentos desumanizados, desprovidos de solidariedade, pois a vida do outro importa. Outra preocupação que norteia esse estudo é no sentido de que a história já vivenciou o processo da expansão da conquista econômica com suas dores, preconceitos, explorações e buscou formas de combatê-los, redirecionando por meio da educação humanizadora o processo de individualidade. Percorrer novamente o caminho já conhecido será pôr fim nas conquistas progressistas, frutos de lutas e estudos.

Assim é necessário que o educando compreenda que ser empreendedor não significa apenas ser proprietário de imóveis ou de empresa, mas que pode ser para além disso um empreendedor comprometido com as políticas sociais para preservação da vida no ecossistema, comprometido com as políticas contra as desigualdades sociais. O ensino sobre empreendedorismo precisa ser humanizado e crítico. Todo empreendedor precisa lidar com a habilidade do raciocínio lógico, da criatividade, da resiliência, dentre tantas outras que são processadas no campo do cognitivo, da capacidade de pensar questionando.

## **5.2 Escola: um local por excelência para o ensino-aprendizagem**

Discorrer sobre leitura nos remete ao conceito de escola. Nesse sentido, começaremos com a apresentação dicionarizada do conceito de Escola: “Estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo” (FERREIRA, 2010, p. 834). Ainda que de modo geral, com essa definição é possível concebermos a escola como espaço de ensino-aprendizagem, (um processo), pois ao mesmo tempo que o professor ministra aulas, ele aprende com seus alunos e com os textos, uma vez que é um diálogo e não monólogo a prática pedagógica. A escola é um espaço de ensino-aprendizagem não apenas por ser esse lugar de diálogo. Sem dúvida que isso está presente, mas não é exatamente por isso. A escola, e de modo mais específico a brasileira, ainda que de forma tímida, acompanhou o desenvolvimento da humanidade, se modernizando. Todavia, precisa continuar inovando, até alcançar o nível da Transmodernidade, porque suas práticas ainda estão ligadas ao pensamento eurocêntrico e estadunidense. Naturalmente, essa Transmodernidade é um processo em construção que obviamente precisa ser escolarizado com práticas pedagógicas decoloniais, que fazem uso dos letramentos como, por exemplo, letramentos sociais, letramentos literários, letramento digital e letramento político para ficarmos só com esses, pois a escola é um organismo vivo em constante transformação.

A razão da prática pedagógica, na visão da Transmodernidade, é em decorrência do reconhecimento do conhecimento local, como também uma forma de interagir com o educando de modo mais humanizado, identificando nele sua capacidade de estar no mundo, ser da interação, da relação, como afirma Freire (1967, p. 39) “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Assim, a importância do fazer pedagógico sob a égide dos letramentos, para que haja

interação e relação entre professor e educando, “perguntando e ouvindo”, durante a construção do saber crítico.

A escola é o local por excelência do ensino-aprendizagem, e, por ser de natureza comprometida com o ensino, ela é também de natureza política. Escola, leitura e escrita são partes de um mesmo lado, pois a leitura é uma atividade política que constrói o pensamento crítico e, para além disso, ela é um processo social e coletivo, ainda que se pressuponha ser um ato individual. A escola é um espaço coletivo dedicado à formação do educando. Nesse sentido, escola e ensino de leitura e escrita são indissociáveis na formação crítica do educando. Segundo Freire (2006, p. 24) “quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. [...] Não ser possível pensar, se quer, a educação, sem que esta esteja atenta à questão do poder”. Desse modo, percebemos que a escola, para além de ensinar a ler e escrever, é local para a formação política do educando. Nesse sentido, pensar um ensino que se denomine neutro é impossível, pois não há essa possibilidade. A escola não é partidária, não tendo paixões partidárias, mas contempla o processo político como matéria de ensino de forma científica.

Por outro lado, é viável mencionarmos que o sistema educacional tem sido utilizado pelo poder político dominante para a manutenção e permanência nesse lugar de privilégio. Desse modo, é imperativo que não haja separação entre a educação e a política, tendo em vista que o sistema legislativo brasileiro é baseado na democracia, o ensino escolarizado não poderá acolher um pensamento único e totalitário. Mesmo porque a Constituição Federal defende o ensino de modo democrático e laico, impedindo assim, o totalitarismo que deixa impotente o pensamento do outro. Em um sistema totalitário, segundo Bauman (2000, p. 94), “o objetivo não é tanto impedir os indivíduos de pensar – uma vez que isso seria impossível mesmo pelo mais fanático dos padrões – mas tornar o seu pensamento impotente, irrelevante e sem influência para o sucesso ou fracasso do poder”. Assim, é preciso defender o espaço da escola contra o poder e as articulações políticas de cunho totalitário.

A escola, desde a sua criação, significou uma forma de ascensão social, como também representou e, infelizmente, representa instrumento de exclusão, de continuum do poder dominante. Contudo, caracteriza também o espaço para formação crítica e de resistência, porque a essência da educação é política e social. Vista desse modo, ela pode ser comparada a uma arena para realização de lutas. A essa metáfora, ainda que esse exemplo seja uma extrapolação, queremos demonstrar que assim como os lutadores se confrontam para sobreviverem e saírem vitoriosos, na escola também se faz necessário lutar pelo direito de aprender de forma livre, crítica e humanizada.

Na escola da Idade Média, a disciplina era rigorosa, havia o castigo por meio do chicote, era o “vigiar e punir”. Mas, nem todos eram disciplinados com o chicote, de acordo com Ariès (2012, p. 118) “entre os adultos, nem todos eram submetidos ao castigo corporal: os fidalgos lhe escapavam, e o modo de aplicação da disciplina contribuía para distinguir as condições sociais”. O castigo corporal fazia parte das práticas pedagógicas como meio para formar o caráter do educando, mas, conforme demonstrado, a disciplina não era aplicada por igual. Havia distinção de acordo com o grupo social. A exclusão social era um dos castigos mais dolorosos, pois o educando ficava duas vezes castigado. A exclusão social na contemporaneidade, no recinto escolar, se mostra por meio das políticas educacionais, não por meio dos professores. Desde o final do século 20 até a atualidade, os professores e outros agentes sociais têm travado uma grande luta pela implantação do ensino humanizado, visando a igualdade social e a formação crítica, respeitando o educando em sua liberdade de expressão.

A escola permanece como local para o ensino-aprendizagem, de modo que, mesmo sendo humanizado, precisa ser visto e entendido como espaço de aprendizagem, onde todos têm obrigações e deveres a serem cumpridos. Entretanto, como vimos no segundo capítulo desta pesquisa, segundo Darcy Ribeiro, o discurso de que existe “crise” na educação brasileira é um projeto político posto em marcha, sendo uma de suas causas a humanização no ensino em detrimento do conhecimento e da técnica. Desse modo, tem sido problematizado e veiculado pela mídia o discurso de que a educação pública é permeada por essa “crise”, que adviria desse pensamento humanizado nas práticas pedagógicas. Ela parece trazer, em seu bojo, interesses que beneficiam o poder dominante como, por exemplo, a implantação de escolas Cívico-Militares, que está em plena execução. **Não se pode falar em crise na educação, mas em dificuldades, que são o resultado da falta de políticas públicas que contemplem a escola pública**, como se vê, de um modo geral, pela Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que limita os gastos públicos em educação por 20 anos. De modo mais específico, se pode observar a ausência de políticas públicas voltadas para a periferia, no intuito de diminuir as desigualdades socioeconômicas.

Existem três modelos de escolas públicas no Brasil: A Escola de Tempo Regular que é o modelo mais conhecido, a Escola Cívico-Militar e a Escola de Tempo Integral. Ambas voltadas para atender a população de modo gratuito. As Escolas de Tempo Integral e a Cívico-Militar são modelos com ensino-aprendizagem diferenciados em suas metodologias e tempo. A Escola Cívico-militar, segundo seus defensores, foi criada em decorrência da “crise” na educação. Com esse discurso parecem querer justificar a implantação desse modelo escolar como forma de elevar o padrão da qualidade de ensino. Não estamos fazendo juízo de valor em

relação à Escola Cívico-Militar, mas acreditamos que a educação é um processo que se realiza na liberdade de expressão, na livre iniciativa para alcançar a autonomia.

Importa mencionarmos que paralelo ao sistema de educação pública existe a escola de sistema privado e a escola profissional. Todas devem seguir as direções do sistema de educação nacional que tem a BNCC como pilar, portanto, ambos os modelos de escolas são regidos por princípios comuns. Todos os modelos de escolas precisam ser acompanhados com criticidade, pois a formação dos educandos representa o sucesso ou fracasso de uma sociedade.

### **5.3 Escolas Cívico-Militar**

A implantação da Escola Cívico-Militar é justificada por duas maneiras. Uma pelo pensamento empreendedor neoliberal com foco em resultados, na escolha, a condição do Estado enquanto gestor responsável pela manutenção da economia, e, na crença que seus idealizadores mantêm no discurso de que esse modelo de escola representa a solução para a “crise” da educação. A segunda, é a crença baseada no cumprimento da Meta 7 do Plano Nacional de Educação, cuja descrição é: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o ideb” (BRASIL, 2015, p. 112). Nesse sentido, no Manual de Diretrizes das Escolas Cívico-Militares estão descritas as justificativas para a implantação desse modelo de escola, que segundo seus mentores, estão preparadas para oferecerem a educação com qualidade:

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, alicerçado na garantia de uma educação de qualidade, conforme estabelecido no Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, visa contribuir para o atingimento dessa Meta 7, por meio de um modelo de excelência de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa. Esse modelo é baseado nos Colégios Militares e será aplicado para as etapas ensino fundamental (anos finais) e ensino médio de escolas públicas que possuam baixo Ideb e alunos em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2021, p.4).

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi lançado, em 5 de setembro de 2019, pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa e tem como principal objetivo a contribuição para a melhoria da educação básica do Brasil, a partir da implantação de um modelo do MEC para as Escolas Cívico-Militares (Ecim). O Pecim propõe-se a atentar para as diversas situações de vulnerabilidade social, de modo a direcionar um novo olhar, mediante um novo modelo de gestão nas áreas: educacional, didático-pedagógica e administrativa (BRASIL, 2021, p. 5).

As justificativas para a implantação das Escolas Cívico-Militares estão alicerçadas na política de desconstrução do modelo de escola pública vigente como Instituição capaz de



alcançar o cumprimento da Meta do PNE, referente às médias orientadas pelo IDEB, como também pela necessidade de melhorias da educação. É pertinente mencionarmos que as justificativas pontuadas pelos idealizadores do programa de implantação de Escolas Cívico-Militares estão em conformidade com o pensamento neoliberal de Estado Empresarial embasado pela ação de contrato, pela possibilidade de escolhas por parte dos usuários (clientes), com foco em eficiência e eficácia e excelência para a formação do indivíduo empreendedor como forma de sustentar a política de Estado mínimo. A formação preconizada por este modelo de escola tende a formatar, a condicionar o educando, conforme Dardot e Laval (2016, p. 325) que mencionam que a lei da eficácia é para “fabricar homens úteis, dóceis ao trabalho, dispostos ao consumo, fabricar o homem eficaz”.

Consoante Alves e Toschi (2019, p. 639) a Escola Cívico-Militar representa um modelo que “ressalta um projeto de educação que consolida uma perspectiva de formação de um cidadão adequado à lógica do capital, do empreendedorismo, defensor da lógica meritocrática e alinhado a uma sociedade conservadora”. Nesse sentido, a Escola Cívico-Militar pode representar um espaço para o condicionamento de uma mentalidade menos solidária em relação ao outro, uma vez que o ensino baseado na meritocracia pode ser excludente, tendo em vista que os seres humanos são históricos e que nem todos veem na meritocracia uma necessidade para aprender.

Em relação à implantação das escolas, sob a direção de militares, é importante refletirmos no que está escrito na Constituição Federal referente à Educação e também sobre a Polícia Militar. Nesse sentido, ela afirma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- Garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 2003, p. 123).

Art. 144 - §5º Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil. (BRASIL, 2003, p. 91).

A educação conforme prescrita no texto constituinte destoa da forma praticada naquele modelo de escola. Se constitui como um “arranjo” por meio de portaria, de decreto. A Escola Cívico-Militar foi criada a partir do Decreto presidencial de número 10.004, de 5 de setembro de 2019. É relevante mencionarmos também sobre a portaria que trata sobre a implantação da Escola Cívico-Militar que é a Portaria Número 1.071, de 24 de dezembro de 2020 publicada no Diário Oficial da União ISSN 1677-7042 N° 247, seção 1 publicado em 28 de dezembro 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares – Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. De acordo com essa portaria, nesse ano de 2021, serão ofertadas duas escolas por estado. Dentre os seus 27 artigos, destacaremos para análise um dos critérios que os entes federativos devem observar para a implantação do modelo de Escola Cívico-Militar. O Art. 15, inciso I, afirma: “I - com alunos em situação de vulnerabilidade social”. Sobre a referida característica fomos buscar aporte dicionarizado conforme segue para compreender melhor o sentido de vulnerabilidade:

Vulnerável: 1. Que pode ser vulnerado; “Perdidos e sós no grande descampado, sentem-se desamparados e vulneráveis como crianças”. (Miguel Torga, *Portugal*, pp. 114-115.) 2. Diz-se do lado fraco de um assunto ou de uma questão, ou do ponto pelo qual alguém pode ser atacado ou ferido. Vulnerabilidade é qualidade ou estado de vulnerável (FERREIRA, 2010, p. 2176).

Concebemos vulnerabilidade social como sendo um conceito multidimensional que engloba uma condição de fragilidade material ou moral diante de riscos produzidos pelo contexto socioeconômico. Concordamos com a afirmação de Oliveira (2016, p. 48) que “política de segurança se faz com justiça social”, com a participação da sociedade, por isso, entendemos que a implantação da Escola Cívico-Militar não representa uma resposta para a “correção” da vulnerabilidade social

A pesquisa realizada por vários grupos de estudos<sup>4</sup>, no Artigo *Escolas cívico-militares: seriam uma boa alternativa para a educação em valores sociais e morais?*, demonstra que “um dos argumentos apresentados pelos que defendem essa proposta [escola militar] é o da melhoria do desempenho de seus alunos”, cujo argumento está envolto também a segurança como quesito para o ensino-aprendizagem. Corroborando com a visão dos Grupos de pesquisas, há também outro estudo realizado por pesquisadoras de Goiás – estado que contém o maior número de

---

<sup>4</sup> GEPEDEME, GEPDFIRS, GEPEGE, GEPEJA, GEPEM, GEPPEI, LPG, NPDSM, NUDISE, NUDHUC, PRATTEIN, SEPIEI e Grupo de pesquisa Valores, Educação e Formação de professores. ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Psicologia.

Escolas Cívico-Militar – intitulado: *Nós Perdemos a Consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no Estado de Goiás*. As pesquisadoras Veloso e Oliveira (2015, p. 455) mostram os mesmos argumentos “o combate à violência e a melhoria da qualidade do ensino”. A pesquisa realizada pelos referidos grupos de estudos evidenciou que as Escolas Cívico-Militares demonstram melhores desempenhos devido às condições especiais de ingresso e escolha dos alunos, como também devido às características estruturais da instituição. Conforme as leituras dos textos em tela é pertinente pontuarmos algumas contradições sobre a implantação do modelo Escola Cívico-Militar: Ela não parece estar voltada para o cidadão da periferia, porque, lembremos, o valor do uniforme é alto (cerca de R\$ 600 cada), ela está mais próxima da realidade dos filhos de militares, ou para uma pequena ‘elite’ de trabalhadores, conforme pontua a pesquisa realizada pelo grupo de professores ligados à Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia – ANPEPP (2019),

na maioria dessas escolas, metade de suas vagas para ingresso é destinada a filhos de militares; há, frequentemente, processos de seleção de alunos – uma espécie de vestibulinho - de forma que as vagas sejam preenchidas sempre com estudantes com melhor preparo; normalmente as famílias de militares têm um nível educacional e econômico bem melhor que os demais alunos que frequentam as instituições educativas públicas da mesma região e, finalmente, as escolas contam com mais profissionais e mostram uma infraestrutura muito melhor que a das demais públicas (ANPEPP, 2019, p. 3).

Dessa forma, o desempenho escolar tende a ser melhor devido ao perfil dos alunos, mas existem outros fatores que fortalecem o conceito de bons rendimentos dos alunos, como quantitativo de professores e a infraestrutura que são diferenciadas do modelo de escola regular. Nesse sentido, compreendemos que a Escola Cívico-Militar faz uso do espaço público para instrumentalizar a desigualdade. Desse modo, uma educação cívico-militar parece não ser a solução para o estado de vulnerabilidade social. Entendemos que vivemos na sociedade da escolha, portanto, acreditamos que a existência de um modelo de escola não implica na extinção do outro. Corroborando com a visão dos pesquisadores da ANPPE, Mendonça (2019) advoga que os resultados positivos no modelo de escola Cívico-Militar estão ligados às condições de investimos financeiros, no quadro de professores e no processo de exclusão dos alunos com menos rendimentos:

Os resultados positivos não são decorrência da militarização, mas das condições específicas de que são dotadas essas unidades escolares, com reforço de pessoal, maiores recursos, processos seletivos e, especialmente, com a dispensa de alunos que não se adaptam aos rigores dos padrões militares e dos indesejados. Nesse sentido, é

sempre bom lembrar que a escola pública é para todos e todas não cabendo escolher quem são aqueles que podem ficar e quais devem ser excluídos (MENDONÇA, 2019, p. 607).

Dessa forma, se houver investimentos nas escolas públicas do mesmo jeito que são distribuídos nas escolas Cívico-Militares, os resultados também seriam melhores. Assim, o desmantelamento da escola pública em nome da implantação do modelo de Escola Cívico-Militar é reprovado. Esse modelo de escola mascara a realidade, escondendo o real problema para a falta de qualidade do ensino nas escolas públicas como também representa uma forma de uniformizar a crença em uma educação conservadora como resposta para a “crise moral e econômica” sob a égide do pensamento capitalista neoliberal. É possível inferirmos que a transferência da escola pública para gestão militar, ainda que de modo cívico-militar, sugere controle não apenas no âmbito escolar, mas abrange à sociedade.

De acordo com Oliveira (2016, p. 42) “o resultado disso é que para ampliar ou simplesmente instalar uma política de controle, na ótica do Estado e de boa parte da sociedade, nada melhor e mais eficiente que transformar a escola em um quartel”. Essa forma de ensinar e aprender, sob a opressão, já comprovou que os resultados são negativos, e apenas confirma a continuidade da Colonialidade do Poder, do ser e do saber. Esse discurso, que macula a educação, que é contra a escola pública civil, representa mais uma manobra articulada para instauração de uma política totalitária, que está sendo gerada de forma sutil, pois, envolve o imaginário popular para construir um pensamento coletivo. É formando um inimigo comum que alguns gestores políticos envolvem a população ao seu favor. Esse discurso de que a luta é de todos, acaba por construir incertezas, que advêm, dessa instabilidade geral. Conforme Bauman (2000, p. 57-58), “há assim uma inclinação bastante compreensível das elites políticas para desviar a causa mais funda de ansiedade [...], a experiência da incerteza e insegurança individuais – para a preocupação generalizada com ameaças (já deslocada) à segurança”. Assim, a incerteza e a insegurança são criadas para dominação.

As justificativas que sustentam a implantação das Escolas Cívico-Militares são defendidas por quem acredita que o ser humano precisa ser treinado, contrapondo ao pensamento de educação como processo educativo já consolidado, conforme mencionado pelo grupo de pesquisadores do ANPEPP (2019):

para os que propõem ou apoiam esse modelo de escola militarizada, a convivência entre pessoas e a adoção de valores sociais e morais que a regulam, não precisam ser ensinados e aprendidos como os demais conteúdos escolares; eles passam a ser regrados e ordenados pelos policiais como se pertencesse a outro âmbito, separado, de relações humanas; portanto, se reproduz um modelo de educação em que o controle

das emoções, das próprias ações dos sujeitos não é aprendido por quem é educado, e sim, basta-lhes apenas obedecer aos comandos que vêm de outras pessoas (ANPEPP, 2019, p. 3).

O ensino-aprendizagem requer uma dinâmica humanizada, responsável e democrática realizado em escolas com comunidades amparadas por políticas públicas sociais de modo que as escolhas por qualquer modelo de escola estejam ligadas à liberdade e não à necessidade. Nesse sentido, é possível inferir que insegurança em relação à educação na escola de Modelo Regular influencia a adesão dos pais preocupados com a segurança de seus filhos a optarem pela escola Cívico- Militar sem refletirem sobre como seria diferente se houvesse outra lógica para administrar a educação daquela escola. Outro aspecto relevante para ser analisado se refere à condição de assujeitamento que o educando é exposto, pois nesse modelo de escola, a formação é baseada no condicionamento, na adaptação conforme Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) afirmam:

No modelo militarização, os estudantes não são sujeitos, mas objetos de intervenção e alvos de mecanismos disciplinares de conformação e normalização. Assim, cabe questionar se realmente seria esse o papel da educação que se espera na formação de jovens, marcada por sua submissão e pelo esvaziamento de sua capacidade de ação política (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019, p. 681).

Nesse sentido, a formação crítica dos educandos desse modelo de escola fica comprometida com o ideal de cidadão pensado pelo sistema capitalista neoliberal conforme os organismos multilaterais veem construindo. Desse modo, a sociedade conservadora e empreendedora nos moldes da NGP tem na educação do modelo Escola Cívico-Militar sua base bem estruturada, pois é uma formação para a conformidade. Portanto, o espaço escolar deve ser livre, não aceitando pensamento unilateral, como forma até de impedir a implantação de ideologias totalitárias, como afirma Arendt (1989, p. 520) “o objetivo da educação totalitária nunca foi insuflar convicções, mas destruir a capacidade de adquiri-las”. Essa afirmação nos remete a refletir sobre a implantação de Escola Cívico-Militar, que representa possibilidades no sentido da qualidade do ensino, como seus defensores fazem acreditar. Concebemos a liberdade de escolhas como direito inalienável, contudo a implantação da escola Cível-Militar precisa ser analisada de modo crítico uma vez que sua fundação está no bojo da Nova Gestão Política e sustentada por um discurso de desmonte da escola pública em prol de um ensino terceirizado, conforme Freitas (2018, p. 54) “um ataque à ‘escola pública de gestão pública’ é um ataque à democracia”.

## 5.4 Escola de Tempo Integral

A Escola de Tempo Integral tem sua gênese a partir do pensamento de educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, entre outros, que defendiam a educação integral como sendo parte complementar do processo educativo. A educação integral foi defendida por Anísio Teixeira no Manifesto dos Pioneiros da Educação como sendo o princípio do direito biológico:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 44).

Desse modo o Manifesto considerado um marco na educação brasileira, faz parte da base dos diálogos referentes à educação integral como também aos que são sobre a Escola de Tempo Integral, conforme ressalta Machado e Nascimento (2018, p. 13) “o debate em torno da educação integral e da escola em tempo integral no Brasil tem no lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, um importante marco”. Outros marcos legais referentes à educação integral e de tempo integral são a LDB/96, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/01 e a Lei 13.415/2017.

A LDB 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Base -, afirma que:

Art. 34 orienta que: § 2º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 87 - § 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 2019, p. 24-53).

Assim, a educação em tempo integral é amparada também no Plano Nacional de Educação (2014-2024), na “Meta 6, que prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 97). Essa ampliação do número de Escolas em Tempo Integral foi uma orientação de 2014 a 2024 e tem como foco a melhoria da educação dos alunos da educação básica. A Lei 13.415/2017 afirma no Art. 13. “Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017). Nessa Lei não está descrito qual o modelo de Escola em

Tempo Integral, nesse sentido, fica a preocupação se contempla os dois modelos: Escola Regular e Escola Cívico-Militar. Contudo, é esperançoso pensar em uma educação em tempo integral de modo regular.

A primeira Escola em Tempo Integral de acordo com Coelho (2009) foi a Escola Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro implantada por Anísio Teixeira na década de 50 e depois foram os Cieps implantados por Darcy Ribeiro na década de 80 e 90, no Rio de Janeiro. Esse modelo de escola (os Cieps) foi descontinuado conforme evidencia Maurício (2007, p. 47) “em 1987, Moreira Franco, eleito governador do Rio de Janeiro, inviabilizou as escolas de horário integral com a descontinuidade da verba para alimentação e a redução do quantitativo de professores”. Desse modo, o projeto de educação que visava a qualidade do ensino-aprendizagem foi inviabilizado porque o gestor político que assumiu o governo julgou mais importante outras ações em detrimento da educação que já estava em curso. Corroborando com Maurício (2007), Silva (2018) menciona que a descontinuidade nos projetos de educação dos Cieps foi orquestrada de forma política:

Os CIEPS foram lentamente sabotados já nos anos 1990, com a eleição de Moreira Franco (1987-1991) para o governo do Estado do Rio de Janeiro, opositor ferrenho de Darcy Ribeiro e de Leonel Brizola. Seu governo desmantelou a rede CIEPS e reduziu sua proposta pedagógica a uma situação de marginalidade e as escolas de penúria. Trata-se de mais uma versão cabal da mesma consideração histórica que prevalece sobre nossas políticas educacionais: a descontinuidade (SILVA, 2018, p. 91).

A descontinuidade de políticas educacionais são marcas de governos personalizados comprometidos com interesses que não visam a coletividade, mas a construção de sua permanência no poder. Essa descontinuidade nas políticas públicas atinge também outros setores públicos. É relevante mencionarmos que a Escola de Tempo Integral é importante para ensino-aprendizagem porque o educando pode otimizar o tempo para leituras, participar de atividades diversificadas como jogos, dança, trabalhos com arte, enfim, tem acesso a várias linguagens importantes para seu crescimento. A Escola de Tempo Integral de acordo com Maurício (2007, p. 53) deve representar para o educando um lugar que “o tempo que ele passa ali se destina, entre outros objetivos, à disponibilidade para se adotarem situações de aprendizagem alternativas. Além disso, o conhecimento pode ser construído através de diversas linguagens”. Nesse sentido, a Escola de Tempo Integral para oferecer uma educação integral precisa estar estruturada física e administrativamente para atender o educando de modo completo. A educação de Tempo Integral é mais que ensino-aprendizagem escolar, ela segundo Gadotti (2009, p. 13) “pode contribuir também com o desenvolvimento local já que ela busca

descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas”.

A educação de tempo integral em horário integral precisa ser praticada no processo de inclusão que reconhecesse a pessoa como um todo, conforme Maurício (2009) propõe:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Assim, a educação de tempo integral é um modelo de escola que ainda não está implantado de forma a alcançar a maioria dos educandos, porque para além do investimento financeiro, carece de debates com a sociedade para que esta veja o processo de implantação com confiança, uma vez que muitas Escolas de Tempo Integral não corresponderam ao projeto de extensão do tempo diário. As Escolas de Tempo Integral ainda são poucas, é importante refletirmos como ficam os demais educandos que ainda não têm acesso a ela. Os apontamentos em defesa do projeto Escola em tempo integral são importantes para o desenvolvimento do educando, pois no contraturno, o aluno pode construir e se envolver nas práticas escolares para sua formação, podendo participar de oficinas de leituras literárias nas quais poderão ter o letramento político como ponto central em suas discussões com a participação da comunidade escolar.

Desse modo, após ponderarmos sobre os três modelos de escolas públicas, o discurso de que as escolas sob a direção dos militares representam uma solução para os “problemas” da educação não se sustenta. Porque entendemos que são políticas de sustentabilidade para Colonialidade do Poder do sistema-mundo capitalista, são medidas paliativas, sobretudo, baseadas no princípio da obediência à hierarquia e da disciplina, ferindo assim os princípios norteadores dos valores defendidos pela Educação e já institucionalizados em documentos legais, como, a LDB/96, ECA/1990, artigo 205, 206 da Constituição Federal/1988. Todavia, é preciso reconhecer, que as escolas de ensino regular também são disseminadoras da Colonialidade do Poder, contudo, nesse modelo de escola as possibilidades de liberdade de ensino com alternativas progressistas encontram acolhimento. Essas medidas referentes à educação, no sentido de ter escolas sob regime militar pode ser entendida como manobras



políticas que representam o controle do Estado, com efeitos perigosos para a continuidade da livre expressão de pensamento.

Diferentemente da Escola Cívico-Militar, a Escola de Tempo Integral é um modelo harmonizado com as políticas do Estado do Bem-estar Social, que preconiza a solidariedade, que contempla o ser humano em sua totalidade.

Desse modo, concebemos a escola como referência para o ensino-aprendizagem, de forma que o pensamento crítico seja uma constante na formação do educando. Nunca um pensamento unilateral ou binário, mas heterogêneo. Concordamos com Colomer (2007) que defende o ensino escolarizado da literatura, voltado para a formação do leitor literário, como forma de conduzir o educando a ocupar os espaços de modo crítico, para além do que se preconiza o sistema-capitalista. Assim, a escola é o espaço para o ensino de ler literatura, como apropriação do conhecimento, conforme afirma Colomer (2007, p. 30) ao mencionar que: “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos da escola. [...]. Já que o que a escola deve ensinar, mais do que literatura, é ler literatura”. Ler literatura para fruição e para adquirir conhecimentos.

### **5.5 Leitura Literária e Escrita: conhecimento crítico e empoderamento**

Para discorrer sobre leitura e escrita é preciso ter em mente que elas não são separadas e independentes do processo político, com suas complexidades local e global. Leitura e escrita estão desde sua criação e implantação, como meio de comunicação, favoráveis ao sistema de controle, de mercado, ainda que à base de troca desde antes de Cristo. Seu desenvolvimento ficou mais acentuado a partir do desenvolvimento do sistema capitalista.

Nesse sentido, a leitura faz parte do processo da vida, e a leitura literária é um meio para o leitor se reinventar por meio da imaginação. De acordo com Petit (2013, p. 49) “leitura, e mais precisamente a leitura de obras literárias, nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades”. A leitura literária tem muitas possibilidades, porque conduz o leitor pelo labirinto da reflexão, da criatividade, penetrando os pensamentos, as emoções, modificando também as atitudes, porque ele, ao se apropriar do escrito, desenvolve a criatividade de escrever, uma vez que, o surgimento da escrita já previa a existência de um leitor.

Segundo Manguel (1997, p. 206-207) “com toda a probabilidade, a escrita foi inventada por motivos comerciais [...]. Escrever exigia um leitor”. Desse modo, escrita e leitura surgiram para atender aos interesses práticos. Como a escola tem compromisso com a formação integral

do educando, ler e escrever (a escola tem um papel fundamental no ensino dessas habilidades) são constitutivos da formação reflexiva, porque ela não é de exclusividade do sistema-mundo capitalista no sentido de formar trabalhador acrítico. Ela tem compromisso com a formação integral que conduzirá o educando por todos os espaços, sociais, econômicos e ambientais de forma sustentável, para além do desempenho com foco apenas no lucro. Assim, a leitura literária tanto em relação à sua expansão, quanto à sua censura, é uma ferramenta que é utilizada pelos governantes como forma de manter o poder. Controla-se o que se deve ler, porque ao se tornar leitor, o educando se tornará em um cidadão criativo, que poderá representar uma resistência ao poder dominante. De acordo com Rodari (1982, p. 140) a “criatividade é sinônimo de pensamento divergente, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência”.

Sobre a “invenção” da leitura, Manguel (1997, p. 20) afirma que “ler – descobri – vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir – existem muitas, de fato – sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler”. A leitura é base para a compreensão de todo e qualquer contexto. Primeiramente, aprendemos a falar, a ler o nosso contexto de forma oralizada e visual, para depois, aprendermos a escrever. Ela, conforme a visão freiriana, é mais que decodificação de palavras, sendo uma

compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2006, p. 11).

Linguagem e realidade são indissociáveis, juntas constroem sentido interpelando o indivíduo em sujeito, porque ler é um ato crítico e político, do contrário seria apenas decodificação de signos linguísticos. Ler é materializar o pensamento de outro como se fosse o próprio, de forma tal que a compreensão do lido possa resolver situações em tempo presente, mesmo que tenham sido vivenciadas em tempos pretéritos, em lugares diferentes e distantes do leitor real que está lendo a narrativa. Ler é um diálogo sempre em tempo real porque, na leitura literária, passado e presente se somam, podendo também representarem uma construção para o futuro porque ela é atemporal. Uma vez que por meio da experiência vivenciada é possível no presente analisar outras formas de vivê-las, resultando assim em uma nova narrativa para o futuro, porque

por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no

texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos (MANGUEL, 1997, p. 201).

Conforme apresentado, as leituras nos constroem, nos fazem seres infinitos, porque sempre que um leitor lê um texto, ele vai construir outro, dando vida ao autor e suas ideias, que nunca morrem por meio das leituras. As leituras não são definitivas, não são fim em si mesmas, mas portas para outras sempre atuais. Yunes (1995, p. 195), afirma que “leitura não é mero exercício sobre a escrita dos outros, mas formulação lenta da própria escrita em relatos e ações. Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo”. Desse modo, as leituras, para nos construir, precisam ser praticadas de forma constante, devendo ser ensinadas de modo escolarizado desde os anos iniciais, porque o gosto pela leitura é adquirido na experiência e pela convivência com leitores. Como a realidade brasileira tem sido analisada sob o prisma de que o índice de leitura é baixo, ensinar a ler fica ainda mais necessário, porque de acordo com Machado (2011) é

melhor encarar a realidade. Lê-se pouco no Brasil porque não se acha que ler é importante, não se tem exemplo de leitura, existe a sensação de que livro é uma coisa difícil, trabalhosa, não compensa o esforço. Só se faz obrigado. Um sacrifício penoso, feito andar em esteira de ginástica para cumprir recomendações médicas e perder peso (MACHADO, 2011, p. 16).

A questão da falta de leitura conforme pontuada é uma realidade frustrante, porque ler é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, sobretudo, as leituras literárias, pois estas proporcionam novos modos de viver melhor em harmonia com as adversidades inerentes ao modo de vida da sociedade contemporânea, que se apresenta cada vez mais individualizada. Podemos inferir que a falta de leitura dos brasileiros é em decorrência da forma de ensino e aprendizagem, que foi implantada desde o Brasil colonial, pois a educação era ainda mais excludente do que na atualidade, uma vez que naquela época a educação era aristocrática e voltada para o sexo masculino, conforme pontua Romanelli (1986) ao afirmar que havia

uma predominância de uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em números restritos, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos (ROMANELLI, 1986, p. 33).

Desse modo, a educação colonial representou um instrumento de exclusão social, como também foi uma educação sexista cujo status permaneceu inalterado até o final do século XIX.

De acordo com Aranha (1989, p. 194) “a primeira escola normal de São Paulo foi fundada em 1846 e só em 1876 foi criada sua seção feminina”. Referente à educação, a exclusão da mulher e dos filhos da classe trabalhadora, tem uma história de longa duração, uma vez que, a formação escolarizada continua sendo para poucos independentemente do gênero. Assim, a tradição de falta de incentivos para a formação leitora é uma herança cultural forte no Brasil.

Desse modo, adquirir herança cultural de ler e escrever segundo Lerner (2002, p. 17) “supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre textos”. Nesse contexto, como a herança cultural brasileira é deficiente em relação à leitura e à escrita, a construção de uma tradição de leitura e escrita demanda a implantação de políticas públicas inclusivas para a diminuição da desigualdade social. Outro modo, é o fortalecimento de uma ação conjunta entre escola e os responsáveis pelos educandos, de forma mediada pelo professor, por exemplo, por meio de oficinas de leituras, de rodas de conversas que os envolvam de modo participativo no interior da escola. É relevante pontuarmos que a implantação de estratégias de ensino-aprendizagem no interior da escola precisa ser planejada na construção do PPP da escola em conformidade com os documentos legais que regem a Educação Brasileira. Assim, desenvolver o gosto de ler precisa ser ensinado.

De acordo com Machado (2011, p. 17) ler é uma atividade tão gostosa quanto flertar: “É como namorar. Muito gostoso. Quem acha que não gosta é porque ainda não encontrou seu par. Deixe aquele de lado e experimente outro, e mais outro, até sentir prazer, deixando-se levar pelas novas delícias descobertas e exploradas”. Namorar também demanda esforço, pois precisa de articulações como todo processo de conquista, tais como: encontrar a pessoa e capturar seu olhar; convidá-la para sair; ir ao cinema; à pracinha; tomar sorvete; comprar presentes; procurar estar em todos os lugares que a pessoa foco da conquista estiver, enfim, namorar exige esforço, mas é prazeroso. Assim também é com a leitura, sendo uma atividade que demanda esforço, mas também que traz prazer. Ela é prazerosa quando o leitor descobre que as leituras literárias são tão vivas que interagem com sua realidade como se fossem um diálogo com uma pessoa amiga. Desse modo, a leitura deixa de ser apenas atividade de esforço para ser realmente prazer, conforme pontuado. Nesse sentido, quando ouvimos “não gosto de ler”, podemos compreender que o falante não está dizendo realmente que não gosta de ler, mas que não sabe ler, não aprendeu a importância da leitura, não aprendeu a dialogar com elas, não sentiu o prazer de encontrar o livro que ao ser lido, a leitura lhe desse sentido, lhe aguçasse sua humanidade.

O educando para encontrar o gosto pela leitura precisa ser interpelado, tocado em seu íntimo, mas, o sentido está atrelado ao saber ler, ao conhecimento das palavras e a seus significados. Como a aquisição do conhecimento é um processo, a leitura mediada, sobretudo, ao que se refere à escolarizada, é importante para sua compreensão. A mediação é um diálogo, assemelha-se a uma apresentação de um novo amigo na roda dos conhecidos. Desse modo, a mediação na leitura proporcionará ao leitor compreender o significado das palavras, conhecer a cultura referente ao texto, o que implicará em mais leituras. Por exemplo, ao ler no romance *Dom Casmurro*, a descrição: “Capitu tinha olhos de ressaca”, mencionado em Assis (2004, p. 53), pode suscitar várias interpretações a depender da visão do leitor. Muitas vezes, ressaca para alguns leitores têm significado de cansaço, de expressão de pessoa que se embriagou com bebida alcoólica, menos de que seja um fenômeno da natureza que ocorre no mar. Para outros que conhecem o mar e os movimentos das ondas o significado pode ser outro. Para outros ainda, pode ser que a interpretação seja outra, que não tem nada a ver com fenômeno da natureza ou social. Assim, a leitura mediada ajuda na construção de entendimentos, todavia, não os determina.

Nesse sentido, ler precisa ser ensinado, praticado diariamente, tanto na forma silenciosa e individual como em voz alta e de forma compartilhada. A mediação enriquece o ato da leitura, como também desenvolve a retórica, desinibe e deixa o educando mais socializado. Na mediação da leitura, o educando pode perceber que não se lê por obrigação, mas que a leitura potencializa o conhecimento, favorece o diálogo de modo mais humanizado, e entenderá que a fruição está ligada à reflexão. Conforme Petit (2013, p. 31), “a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se transformarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos”. Como a prática com a leitura é um processo, acreditamos que a visão sobre essa prática tomará novos contornos à medida que o leitor começar a refletir sobre sua capacidade de compreensão diante dos enfrentamentos das problemáticas como também sua capacidade de dialogar com outros textos.

Para desenvolver o gosto pela leitura, para se formar leitores, entendemos que, primeiramente, se faz necessário desarraigá-lo do imaginário o pensamento de Colonialidade que impera, no sentido de que a leitura literária é vista como passa tempo, uma atividade para a elite, e que representa estar desocupado, com tempo livre. A leitura literária ocorre independentemente de se estar ocupado ou desocupado. É uma atividade de extrema importância, por isso mesmo, deve ser praticada por todos e todas. A leitura literária é um direito que pertence a qualquer um, conforme Candido (2017, p. 177) explica quando argumenta

que “ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. Nesse sentido, a leitura literária não pode representar ociosidade, mas aquisição e apropriação de conhecimento, a que todos e todas têm direito, tanto quanto o direito ao trabalho, pois, o conhecimento é uma ferramenta para a manutenção do trabalho na sociedade empreendedora, sociedade da concorrência e da produtividade

A leitura literária representa o caminho para mundos possíveis, nos quais o leitor possa interagir, construir e se reconstruir de modo que a apropriação da leitura seja, como explicado por Rodari (1982, p. 13), “todos os usos da palavra, a todos parece um bom lema, sonoramente democrático. Não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo”. Como a literatura é a arte da palavra, entendemos que as leituras literárias, tem um poder de liberação, de empoderamento para quem é leitor, representando assim uma resistência contra o poder explorador, uma resistência contra a hegemonia.

## **5.6 Livro: objeto amado e odiado, defendido e queimado**

O livro, desde sua criação, tem sido objeto de afeto e desafeto, objeto de uso misterioso, objeto considerado perigoso. Ele foi amado, odiado, protegido e queimado. É um objeto de vida paradoxal, pois um mesmo livro pode agradar e desagradar ao mesmo tempo, a depender do leitor. Para além de ser texto, o livro mesmo fechado, organizado em uma estante, representa valores como intelectualidade, condição financeira elevada, boa conduta. O livro segundo Manguel (1997, p. 242) é um símbolo de poder financeiro e/ou intelectual, “a simples posse de livros implica uma posição social e uma certa riqueza intelectual”. Desse modo ele tem uma representatividade, um simbolismo mesmo quando não é lido, inclusive para aquele que não sabe ler. De acordo com Melo (2015, p. 172) “o livro é um objeto sedutor, símbolo de certa distinção social”. O livro nas mãos, na estante ou aberto sobre uma mesa simboliza que o usuário é um leitor, pessoa culta com conhecimento elevado. Continuando com Melo (2015, p. 173) “no uso e prática da leitura, o livro é a metáfora do conhecimento e da liberdade, bem como da dúvida e do desconhecido”. Desse modo, é um objeto enigmático até que seja lido, até que o leitor faça uma reflexão sobre o texto, tornando assim o desconhecido em conhecimento. Sobre esse objeto, Petit (2013, p. 38) menciona que “o livro não é um produto como outro qualquer; com ele nos situamos em um registro frágil que está particularmente relacionado ao desejo. E os leitores potenciais são sujeitos, sujeitos que desejam”. Realmente o livro não é

como um outro produto, para ter acesso a ele, é preciso ter conhecimento, acesso ao livro, ambiente propício para leitura etc. Pois, a relação entre livro e leitor perpassa pelo desejo de ler, uma vez que a leitura é um processo cognitivo, praticado por sujeitos. O livro também é símbolo de ideologia, sua presença representa um mundo que precisa ser conhecido.

Os livros, de um modo geral, eram considerados perigosos, sobretudo os de literatura, porque poderiam disseminar novas ideias. De acordo com Darnton (2016, p. 85) “a polícia do livro parisiense fazia batidas nas províncias quando havia acumulado indícios de violação da lei em larga escala, ou quando o governador lhes ordenava que reprimissem publicações hostis”. A censura sobre os livros é da ordem do Estado, da Igreja e da família, esses são os aparelhos de controles sobre a cultura, e cada um a seu modo procura atender seus próprios interesses. O que faz o livro representar “um perigo” é a própria falta de conhecimento, a falta de leitura, ou excesso deles, ou pode ser também, para evitar que o leitor tenha seus próprios modos de pensar, de ver a vida e venha a se rebelar contra o controle que lhe é imposto. Darnton (2016, p. 68), relata um caso de apreensão de autor e obra e todos os envolvidos no processo de divulgação do livro intitulado: “*Tanastès*”, de autoria de “Marie-Madeilene Bonafon, camareira da princesa de Montauban”, que circulava de forma clandestina. De acordo com o autor, a escritora foi interrogada pelo mais importante funcionário da França (Comandante-geral da polícia) senhor “Claude- Henri Feydeau de Marville”. No interrogatório Marville exclama: “como podia um serviçal, ainda por cima mulher, uma criada doméstica, se aventurar a escrever romances?” (DARNTON, 2016, p. 72). O crime de *Bonafon* foi se aventurar a aprender ler, depois escrever, e escrever literatura, um romance considerado proibido. Por esse ato *Bonafon* passou presa mais de treze anos, sendo que quatorze meses e meio, passou presa na Bastilha, e doze anos passou presa incomunicável no Convento das Bernardinas (DARNTON, 2016, p. 75). A polícia do livro era atuante também em outros países, por exemplo, quando a Índia estava sob o regime britânico Darnton (2016, p.145) afirma que: “numa investida contra uma associação nacionalista, os livros confiscados pela polícia incluíam a *Política de Aristóteles*, bem como obras em língua inglesa como *O despertar do Japão e A vida e as obras de Josph Mazzini*”. Segundo esse autor, a Alemanha Oriental Comunista também desenvolveu um processo de censura acirrado incluindo queima de livros (DARTON, 2016).

No período da Contrarreforma, a censura ao livro foi fortalecida, a Igreja criou o *Index* listando os livros proibidos conforme afirma Manguel (1997):

Em 1559, a Sagrada Congregação da Inquisição Romana publicara o primeiro *Índice dos livros proibidos* — uma lista de livros que a Igreja considerava perigosos para a fé e a moral dos católicos. O *Index*, que incluía livros censurados antes da publicação,

bem com livros imorais já publicados, jamais pretendeu ser um catálogo completo de todos os livros banidos pela Igreja. Porém, quando foi abandonado, em junho de 1966, continha, entre centenas de obras teológicas, outras tantas obras de autores seculares, de Voltaire e Diderot a Colette e Graham Greene (MAGUEL, 1997, p. 320).

O controle sobre a impressão de livros como também sobre a leitura é, segundo Manguel (1997, p. 315), “como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance. [...], os livros têm sido a maldição das ditaduras”. Nesse sentido, ser leitor literário é fundamental para dar continuidade ao processo de independência, de liberdade de expressão, uma vez que, por meio das leituras literárias o leitor se forma de modo completo, compreendendo e dialogando com as outras leituras como, por exemplo, sobre política, história etc. Ser leitor é um modo de resistência à opressão, porque a leitura, segundo Chartier (2003, p. 154), “aparentemente passiva e submissa, a leitura é, com efeito, a sua maneira, inventiva e criadora”. Desse modo, essa inventividade e criatividade, presentes na leitura, conduzem o leitor para a busca de alternativas, no sentido de oposição, de reflexão ou, até mesmo, de conformidade.

Conforme evidencia Chartier (2003, p. 48) a acessibilidade eletrônica possibilita que “um ponto na rede se estende pelo planeta inteiro, assegurando a disponibilidade universal de um patrimônio textual acessível por completo graças a sua forma eletrônica”. Com efeito a divulgação do escrito alcançou alto nível, mas o ato de ler ainda é controlado pelo Estado no ensino escolarizado, por meio do currículo e do livro didático. Esse controle feito pelo Estado é entendido como meio de avaliação do ensino-aprendizagem, é diferente do controle dos séculos anteriores, mas continua bem presente. O controle sobre a publicação de livro, sobre quais leituras podem ser lidas ainda não terminou, recentemente houve caso de censura do livro de Ana Maria Machado, *“O menino que espiava pra dentro”*, Angélica Freitas *“Um útero é do tamanho de um punho”*; *“Os meninos sem pátria”*, de Luiz Puntel; *“A bolsa amarela”*, de Lygia Bojunga; os livros de Paulo Freire e etc. Ainda vivemos em um mundo negacionista que livros são censurados, a leitura é vista como algo ruim e subversivo.

Como citado acima, desenvolver o gosto pela leitura são ações realmente complexas, pois a herança que existe é de proibições, de restrições, de preconceito uma vez que às mulheres a leitura era proibida. Por todos esses agravantes, formar leitor é um desafio, porque, em se tratando de práticas culturais, as mudanças são lentas. Mas como a censura sobre o livro foi um desafio às avessas, pois quanto mais censuravam mais o comércio e a leitura se mostravam resistentes, acreditamos que a formação do leitor literário também pode ser vista pelo prisma



da resistência. Ela é importante, necessária e desafiadora. Formar leitor literário é desafiar os poderes constituídos.

### **5.7 Leitor literário: uma posição de autonomia**

Como já demonstrado pela visão freiriana, a leitura é um ato político, logo, todo leitor literário desenvolve autonomia crítica. De acordo com Manguel (1997, p. 54), “ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal”. Ler é um processo reflexivo, no qual o leitor desconstrói, reconstrói, enfim, se autoanalisa, como também analisa o outro. Ler é nunca ficar só, pois o livro representa uma companhia viva durante o processo de leitura. A leitura literária pode ocorrer em qualquer tempo, pois é possível ler em tempo de dificuldades, em tempo de alegria e em tempo de tristeza como por exemplo, Anne Frank, a menina judia que viveu por dois anos no período da segunda guerra mundial, em um esconderijo, descrito por ela em seu diário como o *Anexo Secreto*. Durante os dois anos que ela e sua família e alguns amigos estiveram no esconderijo, Anne Frank lia e escrevia no seu Diário. Segundo Frank (2019, p. 107) “não consigo me afastar do livro *De Klop op de deur [A Knock at the Door]*, de Ina Bakker Boudier”. Assim, para Anne Frank a afirmação de Manguel (1997, p. 63) “ler era uma forma de pensar e falar” se aplicava com perfeição, pois a menina era leitora e escritora; ela pensava e falava por meio das leituras.

Existe o leitor literário apreciador da literatura e o leitor escritor, como também existe o leitor real e o leitor ficcional entre tantos outros tipos de leitores. Desse modo, em dado momento, o leitor escritor pode se assemelhar ao leitor ficcional, por exemplo, o leitor e escritor Markus Zusak ao escrever o romance *A menina que roubava livros*. Na descrição sobre *Liesel* lendo e escrevendo sua história no porão e depois lendo no esconderijo antiaéreo, existe uma correlação com a história descrita por Anne Frank, esta, uma leitora e escritora real, vivenciando o mesmo período de guerra. Entendemos que realidade e ficção têm uma fronteira tênue, as duas interagem com a incompletude do ser humano. Dessa forma, ao ler ele/ela vivencia outras “realidades”, que lhe conformam os sentimentos, organizam os pensamentos. Por isso, o leitor ficcional, tal como o lemos, pode se assemelhar ao leitor real, e, servir como exemplo a ser observado, porque o leitor literário, independentemente de seu perfil, é um apaixonado por livros. Desta forma, ao lermos que a menina que roubava livros salvou um livro da fogueira na Alemanha hitlerista, e conhecemos os fatos históricos sobre essa temática, nos sentimos contemplados como se fôssemos nós realizando tal proeza, pois a ideia de ver esse objeto de

amor sendo queimado, ou destruído por pura repressão, causa imensa dor. O narrador dessa obra (ZUSAK, 2013, p. 110) descreve a cena com certa riqueza de detalhe, em que podemos sentir a temperatura do livro. Como se pode ler quando ele apresenta que “o calor ainda era bastante forte para aquecê-la, quando parou ao pé da pilha de cinzas. [...] Fispou o livro mais próximo. Estava quente, mas também molhado, queimado apenas nas bordas, mas, afora isso, intacto”. *Liesel* salvara um livro da fogueira intitulado *O dar de ombros* “que ela decidiu, era excelente. Toda noite, quando se acalmava do pesadelo, logo se sentia contente por estar acordada e poder ler” (ZUSAK, 2013, p. 131). A leitura era para a personagem leitora *Liesel* um alento, a deixava calma.

A menina que roubava livros, durante o período de guerra lera muitas vezes, inclusive quando estavam no esconderijo antiaéreo. Na narrativa, a menina “para se reconfortar, para isolar a algazarra do porão, *Liesel* abriu um de seus livros e começou a ler. O livro no topo da pilha era *O Assobiador*, e ela falou em voz alta, para ajudar sua própria concentração” (ZUSAK, 2013, p. 332). A menina que roubava livros lia desde um manual para cozeiro, romances, até o livro *Mein Kampf* (Minha Luta) de *Adolf Hitler*, porque amava ler. Ler para ela era como respirar, era uma necessidade. O leitor literário é transdisciplinar, insone, voraz, introspectivo, extrovertido e, em algumas vezes, pode ser insano, trazendo para a realidade a ficcionalidade lida, como *Madame Bovary*. Outro leitor ficcional que é uma inspiração é *Guylain*, *O leitor do trem das 6H27* (DIDIERLAURENT, 2015), que salvava as folhas dos livros que ficavam na máquina de triturar livros para reciclagem. Ele as lia na estação do trem dentro do vagão em voz alta, que apesar do cansaço releu o mesmo texto três vezes. Para *Florentino Ariza*, personagem leitor do romance *O amor nos tempos do cólera*, “a leitura se tornou para ele um vício insaciável” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2000, p. 98). *Florentino Ariza* era um leitor romântico, um leitor insaciável, um escritor que não aprendeu a escrever de forma comercial, tamanho era seu envolvimento com a arte da palavra. Outro exemplo de leitora é *Florence*, que, autodidata, aprendeu a ler observando as aulas que seu irmão recebia, porque não lhe era permitido estudar por ser mulher. *Florence* de *A menina que não sabia ler*, para quem a leitura literária era uma forma de resistência, lia escondida na biblioteca, depois se ocultava na torre para continuar lendo. A menina, mesmo diante dos problemas para ter acesso aos livros e à leitura, não desistia, buscava novas formas, traçava planos e os praticava: “comecei minha nova vida. As manhãs na biblioteca e as tardes na minha torre. Raciocinei que seria tolice ter que ficar devolvendo livros para a biblioteca depois de ter terminado meu dia na torre” (HARDING, 2010, p. 37).

A leitura literária revela registros importantíssimos tanto por meio dos leitores fictícios como pelos leitores reais. Na história brasileira, muitos são os romances que denunciaram os maus tratos dos indígenas, como os dos escravos, por exemplo, no romance *Úrsula*, da escritora e leitora Maria Firmina dos Reis. Reis (2018, p. 74) revela a desumanidade, a crueldade no transporte dos africanos para as terras brasileiras, “meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida”. O relato, embora esteja escrito em um romance, não perde sua natureza verídica. A autora, que era filha de escravo, aprendeu a ler, sendo a primeira mulher negra a publicar um romance no Brasil. Foi grande escritora, poetisa e professora no estado do Maranhão. Suas obras passaram pelo crivo dos censores, tanto para análise da escrita como por ser de uma mulher negra, por isso, a falta de conhecimento por parte de muitos leitores sobre suas obras.

As leituras foram e ainda são controladas, porque gera pessoas com pensamentos críticos, questionadoras, opositoras ou conformadoras, conhecedoras de seus direitos e de seus espaços, construtoras de sua liberdade e autonomia. Leituras desordenadas representavam (e continuam a representar) problemas para a ordem estabelecida, sobretudo para o pensamento dominante defensor do sistema de ter três Ordens: os que mandam, os que rezam e os que trabalham, ou em outras palavras, o Estado, a religião e o povo. Embora, essa descrição de três ordens se refira ao período medieval, a contemporaneidade brasileira não está muito além daquela realidade, pois, apesar de o Estado ser laico o poder religioso ainda é operante, o povo obedece aos dois poderes e a censura ainda existe.

O leitor a partir de suas leituras torna-se criativo, porque segundo Chartier (1998, p. 77) “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. O leitor se apropria do lido, inventa novas leituras, aprende a perguntar, buscando novos sentidos para seus pensamentos, mudando suas ações, enfim, a leitura é transformadora da realidade do leitor, por isso é necessário a formação de leitor literário crítico capaz de propor intervenção contra ações políticas que favorecem a manutenção da Colonialidade do Poder. É relevante registrarmos que a formação leitora já é um letramento político, pois a formação do leitor literário é entrecortada pela política.

Com o intuito de definir o que é ser um leitor, sobretudo um leitor literário, Piglia (2006, p. 25), pergunta o que é ser um leitor? “a resposta a essa pergunta – para benefício de todos nós, leitores imperfeitos, porém reais – é um texto: inquietante, singular e sempre diverso”. O autor compara o leitor a um texto, pois ler é cumular leituras. A partir das várias leituras o leitor torna-se “um texto” como também desenvolve e mantém uma consciência inquietante,

questionadora sempre em busca de respostas; respostas essas que gerarão mais perguntas. Numa visão mais ampla sobre o que é ser leitor Piglia (2006, p. 30) afirma: “Quero dizer que, frequentemente, o outro do leitor também está representado. Não apenas o que lê, como também quem enfrenta aquele que lê, com quem ele dialoga e negocia essa forma de construir o sentido que é a leitura”. A leitura, quando apropriada pelo leitor, torna-se como o pólen espalhados pelas abelhas, produzindo a fecundação nas plantas. Assim, o leitor, no processo de diálogo consigo ou com um interlocutor, construirá novos sentidos, tanto de suas leituras como para a sua realidade social.

Um leitor literário para Certeau (1998, p. 269) é comparado a um caçador, a um viajante, pois segundo ele, “os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram”. Desse modo, o ato de ler se assemelha a uma atividade de caça, na qual o caçador sai à procura de animais, sem ter a certeza de que encontrará, mas, transforma o processo da caçada em uma atividade prazerosa e cheia de apreensão e conflito, independentemente do resultado ser positivo ou negativo. Assim, o leitor vagueia por entre os textos se apropriando das leituras, dos conhecimentos, se alimentando de suas respostas.

Para Petit (2013, p. 27) o “leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mesclas com as do autor”. Assim, o texto ao ser apropriado pelo leitor deixa de ser propriedade do autor, para ser uma extensão do leitor. Corroborando com a definição de leitor literário, Lois (2010, p. 75) afirma que “quando entramos em contato com o texto literário, não é a mesma coisa. Nosso olhar mistura-se com as palavras do autor e suas ideias misturam-se às nossas. Não apenas contemplamos a obra, passamos a fazer parte dela”. Na mesma esteira Souza e Nascimento (2019) afirmam que a leitura literária ajuda na conformação ou enfrentamento dos sentimentos:

Na verdade, quando falamos de um efeito da leitura provocado pelas emoções advindas da afetividade, não nos referimos apenas a sentimentos agradáveis ou amenos. Mesmo partindo de uma relação afetiva, o ato de ler não discrimina os sentimentos que venham a ser despertados no leitor. Raiva, medo, angústia, inveja e outros sentimentos – muitos compreendidos como negativos, passíveis de serem evitados – são traços da natureza humana que podem ser acionados. A leitura, mais especificamente a leitura literária, ajuda o sujeito a trabalhar tais sentimentos no campo da ficção – nesse sentido, ajuda a nos conhecer e nos prepara para saber lidar com as emoções diante de situações reais (SOUZA; NASCIMENTO, 2019, p. 101).

A leitura literária organiza, transforma, modifica nossa humanidade, dando respostas ou mesmo as rejeitando. O leitor literário busca sempre novos textos pois não se condiciona à zona

de conforto proporcionada pela fixidez, é um malabarista que não tem medo de saltar de um texto para outro, porque sabe que leituras cumuladas se traduzem em conhecimentos. A leitura molda o leitor e este molda os lugares, as pessoas de seu convívio. Segundo Petit (2013, p. 41), “a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado. [...], é um quarto para si mesmo”. Nesse sentido, leitor é alguém que vive bem consigo mesmo, pois nunca se sente só, está em companhia do livro, do texto e de suas reflexões. A leitura é um processo prazeroso, mas também requer decisão e orientação. A formação do leitor literário de forma escolarizada tem sido vista de modo desafiante, pois segundo Lerner (2002, p. 67), “na escola, leitura e escrita são necessariamente obrigatórias, porque ensinar a ler e escrever é uma responsabilidade inalienável da instituição escolar”.

Desse modo, a leitura é vista como obrigatória, no entanto, mesmo sendo obrigatória, pode ser prazerosa, pode ser um bom diálogo. É preciso provocar o leitor literário que existe de forma latente uma vez que a literatura faz parte do cotidiano, desde as canções de ninar, a contação de histórias realizadas no seio da família. Porque, conforme demonstra Jover-Faleiros (2013, p. 129), é possível a junção de leitor compulsório com o leitor lúdico, “é preciso despertar no leitor compulsório que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer, [...], que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) no ato da leitura”. Assim, é importante pensarmos que a leitura obrigatória como empecilho para a formação do leitor literário é uma visão que deve ser desmistificada, porque no espaço escolar tudo que se ensina é da ordem do obrigatório. Assim, o leitor compulsório e o lúdico se fundem em um mesmo plano. É leitor compulsório porque está no espaço escolar e precisa ler o que se pede, é leitor lúdico porque lê literatura. Evidentemente que como a literatura é passiva de ser ensinada de muitas modalidades, o que vai fazer o diferencial é a forma escolhida para ensinar, por exemplo, antes de sugerir a leitura, contextualizar a história, fazer uma apresentação do livro, convidar para fazer uma leitura coletiva, etc. A proposta que defendemos como forma para tornar as aulas de literatura mais atrativas, é que elas sejam com a prática de leituras literárias de forma interativa entre professor-leitor mediador e educando-leitor, juntamente com a participação da comunidade escolar, quando possível.

Ler, como já vimos, é como namorar, passa pelo mesmo ritual da conquista. Assim, o educando, busca novos livros, outros textos até encontrar o romance que o encanta, que o transforma em leitor literário. Ler é também como fazer novas amizades, primeiramente, há o processo da apresentação, depois do conhecimento, o tempo de adaptação e concessões, de estreitamento nos diálogos. Desta forma, formar-se leitor é um processo, que requer a decisão

de ler, tempo de leitura, e compreensão do quanto saber ler literatura é importante para o desenvolvimento pessoal, social e político do leitor.

Na visão Cosson (2014a, p. 27), “leitor é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”. A leitura é solidária quando envolve a construção de novos espaços ideológicos no sentido de abolir, desconstruir preconceitos para construir novos modos de pensar a realidade social de forma crítica. Compreendemos que ser leitor é mais que saber ler, mais que ter a prática de ler, é um envolvimento consigo mesmo e com o outro em um relacionamento solidário. A leitura literária, como prática cotidiana, acompanhou a evolução promovida pela modernidade, de modo que, o leitor lê de várias formas e modos, ou dito de outra forma, o leitor tem várias formas para ler, como, por exemplo, ler na tela do computador, tela do *tablet*, tela do celular ou tela do televisor. Com o avanço da tecnologia modificou-se o uso do aparelho de televisão, que na atualidade é possível acessar a internet, facilitando assim o acesso a filmes, a pesquisa pelo *Youtube* e *Google*.

A formação do leitor literário é um desafio, todavia, na atualidade esse desafio é gigantesco devido à nova configuração do Ensino Médio decorrente das mudanças geradas pela Lei 13.415/2017, conforme já demonstrado anteriormente neste estudo. Essa lei afirma que o ensino de formação geral básica tenha no máximo 1.800 horas durante os três anos, e os itinerários formativos contemplem 1.200 horas para os três anos. Durante a formação geral básica o ensino será ministrado por áreas de conhecimento, não mais por disciplinas individualizadas. Essa forma de ensinar por meio de área de conhecimento, por ser uma metodologia nova, suscita insegurança pois parece que os conteúdos serão ensinados de modo raso, aligeirado, sem espaço para as leituras literárias. Parece também que o princípio da concorrência está presente entre as áreas dos saberes, que um saber será ministrado de modo mais aprofundado do que o outro, uma vez que o professor se dedicará mais ao saber de sua competência. Todavia, é necessário conservar a esperança na força da literatura e em seus desdobramentos por meio das leituras de forma mediadas, por exemplo, em oficinas de leituras por meio da contação de histórias em rodas de conversas, pois, assim, como as formas de ler, os modos de ler também mudaram.

## 5.8 A leitura e os novos modos de ler

Os modos de ler na contemporaneidade são diferentes dos modos de ler anteriores, devido ao advento da tecnologia, assim como foi no período da impressão de livros desenvolvido por *Gutenberg*. O que permanece igual é a importância da leitura para a inserção do ser humano na sociedade. A leitura e a escrita continuam sendo a base para o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico. Assim, como foi no início, ambas surgiram para atender às necessidades de controle, de contabilidade, permanecem associadas ao trabalho e ao comércio. No entanto, entendemos que apesar dessa associação primeira com o trabalho e com o comércio, a escrita e a leitura, sobretudo a leitura literária está associada à vida, faz parte da essência do ser humano, pois é um meio que o ajuda na compreensão de sua incompletude.

Na atualidade a lógica teórica que prevalece é ver o texto como unidade de ensino. Desse modo, os textos literários são trabalhados juntamente com outros textos tanto no livro didático, na sala de aula, conforme demonstra Cosson (2014b, p. 13), “os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, folders publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria”. Todavia, se faz necessário buscarmos modos “empreendedores” para dar lugar de destaque ao texto literário, pois conforme já mencionamos, ler é um processo de descobertas e conquistas. Essa nova configuração do livro didático está de acordo com a teoria de ensinar mediante práticas com letramento social, que a nosso ver é essencial para o desenvolvimento e inserção do educando na sociedade. Todavia, não implica deixar as leituras literárias em segundo plano, pois o Currículo segundo as normas da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a literatura será ensinada de forma nuclear na Educação Básica. Como a leitura é diversificada também no âmbito escolar, os modos de ler também são diversificados.

Este estudo tem se baseado na leitura como ato político, nesse sentido, compreendemos que os modos de ler não devem ser vistos como simples posição do corpo, facilidade no manuseio do objeto que contém a leitura como, por exemplo, o livro, o computador, a televisão, o celular, o *tablet*, mas como oportunidade de exercer um ato político. Nesse sentido, a tecnologia da leitura deve ser vista não somente como evolução para facilitar o alcance à leitura, mas também do ponto de vista político e econômico.

De acordo Jobim (2013, p. 121) “existem projetos de digitalizar bibliotecas e colocá-las on-line, mas apenas colocar livros on-line não resolveria o problema do usuário”. De fato, para ler um livro on-line, o processo é complexo, demanda suporte tecnológico e uso de internet, que em muitos locais ainda é inexistente. Segundo esse autor, uma das empresas que ofereceu

para digitalizar livros foi a empresa *Google*. Ainda de acordo com Jobim (2013, p. 126), os Estados Unidos sugeriram que a diversidade cultural deveria ser votada na Organização Mundial do Comércio, porque para esse país “os bens culturais são mercadorias como qualquer outra”.

A sugestão de digitalização de livros, só fortaleceria ainda mais o domínio da língua inglesa. Continuando com Jobim (2013, p. 126), existe um acordo internacional que “respeita as singularidades de cada cultura e a necessidade de os Estados nacionais atuarem na preservação e divulgação de patrimônio cultural”. O autor informa ainda que a definição legal foi dada pela Organização das Nações Unidas—ONU. Se olharmos apenas para a facilidade de acesso à leitura pela internet, se os livros forem digitalizados pela empresa *Google*, ou outro portal de pesquisa *web*, essa facilidade prometida poderá se transformar em mais um instrumento de uso para a Colonialidade do Poder, no sentido mais simples de demonstrar, o acesso à leitura passará a ser vendido, isso para não mencionar a ocultação da cultura e a desvalorização da língua nacional. Zilberman (2011, p. 88) menciona que “o *Kindle*, por exemplo, distingue-se entre os novos suportes oferecidos no mercado, por dar acesso – pago – a um catálogo de mais de 300 mil títulos, receber as informações em tempo real e baixar livros em apenas 60 segundos”. É uma verdadeira biblioteca, uma “infinitude de títulos”, que possibilita mesmo a pensarmos que a vida sem essa facilidade para leitura seria insuportável. Contudo, antes de nos atermos a esse pensamento, devemos lembrar que o *Kindle* é de propriedade da *Amazon*, o maior site de livros do mundo. A pertinência desse comentário é no sentido de alertar que o leitor, mesmo sendo um insaciável por novas leituras, precisa ser também crítico. Como a *Amazon* e o *Google* são parceiros de negócios no mercado de eletrônicos, se os livros forem digitalizados pela empresa *Google*, podemos imaginar que a leitura passará a ser inacessível aos alunos da periferia mais do que é com o uso dos livros, pois é possível ler por meio de empréstimos de livros, já a leitura virtual depende da tecnologia que é mais difícil para fazer empréstimos.

Com o desenvolvimento da tecnologia os modos de escrever e ler também foram se modificando. De acordo com Manguel (1997), a escrita era registrada em tabuletas de argila, em peles de animais e o pergaminho, depois o códice feito de papiro. Com a escrita e a leitura surgiu a profissão Escriba. Segundo Manguel (1997, p. 2011), ela era essencialmente masculina, mas a primeira escriba foi a “filha do rei Sargão I de Acad, alta sacerdotisa da deusa da Lua, Nanna, e autora de uma série de canções em honra a Inanna, deusa do amor e da guerra”. O escriba era responsável pelas correspondências e notícias em geral, fazendo anotação dos dados astronômicos para manutenção do calendário, calculava o número de soldados, de



trabalhadores, bem como a contabilidade de animais, o controle financeiro, enfim, mantinha todo os registros. “Desde os primórdios, a leitura é a apoteose da escrita” (MANGUEL, 1997, p. 208). De acordo com o autor, a leitura era intensiva, devido ao pouco número de escrito e era em voz alta. Ler e escrever são sinônimo de poder, desde o início de sua invenção.

Segundo Chartier (2003), a história da leitura passa por mutações significativas. A primeira mudança ocorre na expressão corporal e da forma oralizada. Ainda segundo Chartier (2003, p. 36), “na segunda metade do século XVIII, à leitura intensiva sucederia uma outra, qualificada de extensiva”. O leitor intensivo é o que tem acesso a um número limitado de textos, causando assim a repetição das leituras. O leitor extensivo é o que tem acesso a vários textos e cujas leituras são diversificadas. Apenas com o *codex* é que o leitor passou a ler com mais liberdade de movimentos. Segundo Chartier (2003, p. 41), com o *codex* o leitor “conquista a liberdade: coloca sobre a mesa ou escrivaninha, o livro em cadernos não exige mais a mesma mobilização do corpo. O leitor pode distanciar-se ler e escrever ao mesmo tempo, ir, como lhe aprouver, de uma página para outra, de um livro a outro”. Essa foi uma das grandes revoluções no modo de ler, pois os instrumentos de leituras como o rolo eram pesados e não havia mobilidade das duas mãos, de igual modo eram as tabuletas de argila, para além da falta de mobilidade corporal, havia a questão do espaço para guardar o material escrito.

Sobre o modo de ler em voz alta, Chartier (1998, p. 143) menciona que “a leitura em voz alta alimentava uma relação entre o leitor e a comunidade dos próximos. A leitura silenciosa, mas feita em um espaço público [...], é um a leitura ambígua e mista”. Em relação à leitura silenciosa o autor menciona que é ambígua e mista porque ao mesmo tempo em que é uma leitura coletiva, é uma leitura privada, pois só o leitor tem conhecimento do escrito. A leitura em voz alta era também uma forma de socialização e distração. Conforme elucida Darnton (1992, p. 216), “no século dezanove, grupos de artesãos, especialmente fabricantes de charutos e alfaiates, revezavam-se, lendo ou ouvindo um leitor para se manterem entretidos, enquanto trabalhavam”. Segundo esse autor até hoje essa prática ainda existe, é o caso dos noticiários, da prática do jornalismo realizado pela televisão. A escrita e a leitura servem para libertar e, por outro lado, sua falta serve para dominar e explorar. A tradução também é um modo de ler e escrever saber traduzir está vinculado ao aprendizado de nova língua, demanda um modo de ler intensivo e extensivo, oral e silencioso. Um exemplo emblemático de falta de leitura e de tradução, é o caso de *Atahualpa* conforme registrado por Cornejo Polar (2000):

Padre Valverde dialogando com o Inca, através de um tradutor quase inverossímil para cumprir com o cerimonial do *requerimiento* e exigir de Atahualpa que renuncie a seus deuses, adore o cristão e preste vassalagem ao imperador dom Carlos. Quase

todos os cronistas narraram que o Inca pediu provas do que Valverde lhe dizia, e que o sacerdote, mostrando-lhe a Bíblia, respondeu que a verdade estava escrita nesse livro; contam também que o Inca quis ouvi-lo levando-o ao ouvido, e que – exasperado ante seu silêncio – arremessou-o ao chão. Segundo as mesmas fontes, esse gesto foi a origem da matança de Cajamarca (CORNEJO POLAR, 2000, p. 81).

Essa descrição, sobre o encontro do Inca *Atahualpa* com o padre Valverde, demonstra bem o modo de ler do Inca que ainda era na modalidade oral, sua leitura era em voz alta e sem registros escritos. Quando o padre Valverde disse que a Bíblia continha a verdade da palavra, ele a quis escutar levando o livro ao ouvido. O Inca não tinha conhecimento da escrita. A colonização das Américas sempre foi de dominação e exploração, sobretudo, no que se refere a questão do saber. Esse episódio, ocorrido com o Inca *Atahualpa*, ainda acontece na contemporaneidade, por meio da imposição em grande escala da língua inglesa. Os latino-americanos, para além de aprender a ler e escrever sua língua nacional, precisam aprender a ler e a escrever a língua do Outro.

O modo de ler usando o livro foi se modificando, podia ser em bibliotecas públicas, no escritório, em espaços públicos como nos espaços privados. A posição para ler variava de acordo com local. A leitura no espaço privado, como o quarto, passou a ser realizada na cama. Conforme demonstra Manguel (1997, p. 183) “livros e camas eram bens móveis valiosos (sabe-se que Shakespeare legou sua segunda melhor cama à esposa, Anne Hathaway)”. O modo de ler contemporâneo é mais independente. A leitura pode ocorrer livremente em qualquer lugar e hora, não existe limitação de tempo e espaço, uma vez que os meios para a prática da leitura são diversificados. A leitura pode ser no livro, no celular, e este tem luz própria, portanto, pode acontecer em qualquer turno, pode realizar-se pela televisão, se o leitor optar por fazer leituras enquanto assiste a um filme legendado, pode ser na tela do computador. Ler o texto eletrônico se difere do modo de ler no rolo, no codex e no livro, porque nestes instrumentos escritos a leitura é no sentido horizontal e no texto eletrônico a leitura ocorre no sentido vertical, tanto faz ler de cima para baixo como de baixo para cima. A leitura do texto eletrônico é segundo Chartier (2003, p. 44) “descolado de sua materialidade e de suas antigas localizações, o texto, em sua representação eletrônica, pode atingir todos os leitores”. Realmente o texto eletrônico é uma revolução no ato da leitura.

A expansão da internet facilitou a leitura, tornando-a mais extensiva, pois enquanto estamos lendo um texto eletrônico existe a possibilidade da leitura do hipertexto conforme ressalta Nuñez (2013):

As repercussões de todos esses fenômenos sobre a leitura/recepção do texto/mensagem literário/artístico são evidentes. O leitor tradicional centrava-se num autor e numa obra e realizava uma leitura intensiva. Por sua vez, o leitor pós-moderno tem de situar-se um pouco na Biblioteca de Babel de Borges – colocado diante de um mundo cheio de fragmentos ( cultura mosaico de Moles), deve recompô-los dentro de uma unidade; seu ponto de mira deslocou-se – segue consumindo livros ou filmes concretos, mas, se quer inteirar-se bem, é necessário reuni-las numa série, num ciclo ou coleção mais ampla; por isso, deve primar mais uma leitura extensiva e multimídia, que lhe facilite transitar por cenários e por formatos distintos (NÚÑEZ, 2013, p. 60).

A leitura de texto eletrônico é uma leitura extensiva em sentido quase infinito, pois a cada dia são agregadas novas leituras, que podem ser leitura informativa, ou literária dentre outras. Na visão de Chartier (2013, p. 204-205), “a leitura em frente à tela é geralmente uma leitura descontínua, que procura, a partir de palavras-chaves ou rubricas temáticas, o fragmento que se quer apreender”. Esse modo de ler extensivo possibilita a aproximação do leitor com suas obras prediletas para além da forma escrita. No caso da leitura literária, o leitor pode ter acesso à leitura tanto pelos livros escritos, quando pelas séries, sagas e filmes, gravados a partir dos livros. Quando o leitor pode ler o livro e ver na tela o filme, a saga ou série, a partir de livros lidos, também é enriquecedor para a compreensão da obra, apesar da interação do roteirista que naturalmente modifica a narrativa. Nesse sentido, a formação do leitor literário fica potencializada. O leitor tradicional, que apenas lê por meio do livro escrito, tem a leitura limitada pela quantidade, também pelo tempo, mas esse fator não é agravante para a formação do leitor literário, representa apenas uma deficiência, mas não uma impossibilidade.

O uso do instrumento eletrônico para além da leitura, permite ao leitor também interagir, como é o caso dos *blogs*, das *fanfictions*, das redes de relacionamentos como *Facebook*, *Youtube*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Chats*, por *e-mails*. Para interagir se faz necessário o uso da leitura e da escrita. Portanto, ensinar a ler e escrever a cada dia torna-se imprescindível. Para cada uma destas atividades, existe um modo de ler que vai do público ao privado, o modo de ler sentado, deitado, em voz alta ou em silêncio, apenas com os olhos e, ao mesmo tempo em que se pratica o ato de ler, é possível escrever. O leitor se supera, realizando duas atividades em um só tempo. Ribeiro (2011, p. 101) menciona que a “interatividade é um procedimento que máquinas permitem. Máquinas mecânicas, e não apenas as digitais. [...], interações estão na fundação do universo da comunicação”. A autora chama a atenção para o fato de que não importa o suporte para a leitura, o que realmente importa é ser leitor (RIBEIRO, 2011). O mais importante é ler para aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conversar, a ter interação de forma efetiva e afetiva, pois a construção do sujeito perpassa pela

linguagem. A leitura produz no leitor um modo de viver consigo e com o outro, independentemente do suporte utilizado para a execução da leitura.

Um dos modos de ler é a leitura realizada de forma coletiva em roda de conversa. A leitura dialogada proporciona possibilidades de convivência, de articulação das próprias ideias do leitor, com as ideias dos outros leitores, proporcionando a construção de novos conhecimentos que poderão resultar em novas atitudes em tempo real ou posterior à realização da leitura. O modo de ler em forma de diálogo em roda de conversa, pode desenvolver no leitor o empoderamento para desempenhar funções relacionadas ao público. Acreditamos que a prática da leitura literária é a base para a formação integral do educando. Apropriando-se de Lispector (1998, p. 12), a leitura literária possibilita uma “felicidade clandestina”. É clandestina, porque durante o ato da leitura vivemos outras vidas, outros lugares, falamos e pensamos de modos distintos, sentindo o sabor, o cheiro clandestino que é ser, ainda que por momentos fugazes, o que na verdade queríamos ser. Ou a felicidade clandestina é também porque a leitura literária nos traz emoções do não vivido, do sonho irrealizado. Essa incompletude inerente ao ser humano encontra suporte no turbilhão de possibilidades que a literatura contém. Portanto, o educando ao se tornar leitor mais possibilidades ele terá de ser um cidadão crítico, autônomo, resiliente e resistente, porque ler literatura é também uma forma de resistência contra o poder dominante, seja em que esfera for. A leitura literária afaga a alma com narrativas ricas em diálogos apaziguadores cheios de alteridades como esse diálogo entre a raposa e o pequeno príncipe, quando ela explica para ele que mesmo não gostando do trigo porque ela não come pão, lembrará dele porque o trigo faz alusão ao dourado dos cabelos dele: “O trigo, que é dourado, fará com que eu me lembre de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo...”, (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 67). Desta forma a leitura literária conecta o leitor com suas lembranças afetivas, ou até mesmo com seus desafetos.

A literatura faz conexões entre o real e o ficcional promovendo ligações no espaço, no tempo, de forma que o leitor sinta as emoções como se as estivesse vivendo em tempo presente. Passado e presente, real e ficcional se fundem em um só momento, reorganizando os sentimentos, iluminando a visão, desenvolvendo o cognitivo, transformando e empoderando o leitor literário.

No próximo capítulo veremos com mais profundidade como será a prática do modo de ler em roda de conversas realizada através da proposta alternativa defendida por este estudo.

## 6 PROJETO CAMINHANDO E PERGUNTADO

Não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar. Mas com a dor dos deserdados e o sonho escuro da criança que dorme com fome, aprendi que o mundo não é só meu. Mas sobretudo, aprendi que na verdade o que importa antes que a vida apodreça, é trabalhar na mudança do que é preciso mudar, cada um na sua vez cada qual no seu lugar.

Thiago de Mello.

### 6.1 Desobediência epistemológica: desarticulando a colonialidade do poder

Nesse tópico apresentaremos o produto final desse estudo que é parte constitutiva da pesquisa, intitulado Projeto Caminhando e Perguntando. Esse projeto é de autoria da pesquisadora, e sua origem se deu em decorrência das leituras realizadas no processo de construção desse trabalho. É pertinente registrarmos aqui que o Projeto tem sua base legal, uma vez que dialoga com a BNCC— documento regido pela Lei 13.415/17. É relevante destacarmos, que evidentemente uma pesquisa não parte do zero, ela é sempre apoiada por estudos já existentes e paradigmas construídos.

O Projeto Caminhando e Perguntando (PCP) representa uma alternativa contra à Colonialidade do Poder, do ser e do saber que impera no imaginário local – latino-americano. Esse projeto pleiteia ser uma alternativa para a desarticulação da Colonialidade do Poder e seus eixos opressores, através do ensino de política por meio da literatura de forma escolarizada. Uma vez que a escola é o espaço por excelência para a formação dos cidadãos e cidadãs. Assim, o Projeto Caminhando e Perguntando representa um exercício de resistência, uma forma outra de pensar, uma lógica outra de ensinar e aprender literatura e política.

Importa ressaltarmos que não temos a pretensão de ensinar o professor a desenvolver sua função, pois para isso ele já foi preparado, já passou por uma formação acadêmica. Mas contamos com os conhecimentos de suas leituras para cativar os educandos e os conduzirem no processo das leituras literárias que comporão as rodas de conversas. Todavia, como a escola é por natureza o centro de ensino-aprendizagem, todo o processo de desenvolvimento do Projeto Caminhando e Perguntando será um aprendizado. A proposta do Projeto demonstra que a escola é local de comprometimento com o conhecimento, e que os professores devem aproveitar toda oportunidade para que a formação do educando seja completa. Obviamente não se espera que tudo seja fácil na implantação desta proposta sobre letramento político por meio da literatura. Naturalmente haverá muitos obstáculos, sendo o maior deles a própria condição política como

censura, a falta de livros e o espaço que a literatura ocupa no currículo, mas, não será impossível.

Como o Projeto representa uma alternativa contra à Colonialidade do Poder, que tem mantido o ser e o saber sob domínio, seu nome foi inspirado no lema *Zapatista caminar preguntando*. O caminhar preguntando é perguntar e ouvir, obedecer para depois mandar, dito de outro modo, mandar obedecendo e obedecer mandando e visando o bem-estar individual a partir do coletivo. Nesse sentido, é não ter respostas prontas, programas políticos prontos, mas construídos em sociedade, conforme pensado pelos *Zapatistas*. De acordo com Grosfoguel (2007) o pensamento *Zapatista* é marcado pelo respeito ao diálogo:

lejos de hablarle al pueblo con un programa pre-hecho y enlatado, como hacen todos los partidos de derecha e izquierda, parten de la noción de los indígenas *tojolabales* del ‘andar preguntando’. ‘Andar preguntando’ planea una manera ‘Otra’ de hacer política, muy distinta del ‘andar predicando’ de la cosmología judeo-cristiana occidental, reproducida por los marxistas, conservadores y liberales por igual. El ‘andar preguntando’ está ligado al concepto *tojolabal* de democracia, entendida com ‘mandar obedeciendo’; donde ‘el que manda obedece y el que obedece manda’, lo cual es muy distinto de la democracia occidental, en donde ‘el que manda no obedece y el que obedece no manda’. Partiendo de esta cosmología ‘Otra’, los zapatistas, com su ‘marxismo tojolabaleño’, comienzan la ‘Otra Campaña’ desde el ‘retaguardismo’ que va ‘preguntando y convenciendo’ (GROSFOGUEL, 2007, p. 75).

O diálogo horizontal entre os representantes do poder e o povo é a tônica do projeto político dos *Zapatistas*, é uma forma de construção humanizada do poder. É andar preguntando e ouvindo em vez de andar predicando, dando ordens por meio do poder constituído. É um jeito de trabalhar com a política de forma coletiva, é praticar o que se ordena, mandar e obedecer estão na mesma ordem. Partindo da ideia de caminhar preguntando ou caminhar escutando, uma vez que quem pergunta quer escutar para também responder, é possível construir uma forma outra de pensar mudanças que viabilizem a descolonização do poder, do ser e do saber. É importante reafirmarmos que a descolonização pressupõe a desarticulação do poder, o que implicará na desarticulação do poder sobre o ser e do poder sobre saber. Esse saber é entendido, sobretudo, como o saber escolarizado e/ou científico. Estes têm sido pautados pelo conhecimento ocidental nas três línguas do poder consagradas como as línguas do saber, conforme menciona Garcés (2007, p. 226) “Así, el conocimiento llamado científico es visto y valorado como el conocimiento, y ese conocimiento se vehicula expresivamente mediante ciertas lenguas, todas de origen europeo (el inglés, el alemán y el francés)”. Descolonizar esse pensamento de que o saber é científico se processado nessas três línguas se faz necessário, pois o mundo tem muitas outras línguas ricas de saberes. Garcés (2007) menciona ainda, que o saber nas demais línguas diante da visão imperialista ocidental é para expressar cultura e literatura.

Esse desprestígio para com as demais línguas transforma os demais saberes em subalternos, relativizando o conceito de cultura e literatura enquanto constitutivos de saberes.

O Projeto Caminhando e Perguntando trata justamente de uma atividade realizada por meio das leituras literárias como base para seu desenvolvimento. Consiste em algo simples e ao mesmo tempo complexo. É simples porque sua realização é baseada no tripé: leituras literárias, roda de conversa e liberdade de expressão. É complexo porque praticá-lo de acordo com o tripé que o constitui demanda quebra de paradigmas, desobediências epistemológicas, requer atitude embasada no pensamento complexo, como menciona Moraes (2008, p. 91) “um pensar complexo pressupõe, certamente, mudança de paradigma, tanto em relação às dimensões ontológica, epistemológicas e metodológicas”, ou seja, a prática mediante a proposta do Projeto Caminhando e Perguntando representa inovação no ensino. A proposta traz em seu bojo um pensar outro que enseja uma visão decolonial sobre os modos de ler, de pensar, de agir de fazer e viver a política e a literatura, como também conduz o educando para os princípios de aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver e aprender a fazer; conforme os quatro pilares para a educação do século 21, defendidos por Jacques Delors (1998), alinhados com o pensamento da Transmodernidade, conforme Enrique Dussel. Esse projeto põe em relevo aos educandos a oportunidade de falar e ouvir.

A base do Projeto é a capacidade de mobilização por entre os textos literários e a realidade. Consoante Moraes (2008, p. 56), “hoje se reconhece a importância de se contextualizar e globalizar para se poder compreender alguma coisa, pois nada é absolutamente autônomo, mas interdependente, relacional e interconectado”. É esse diálogo, embasado nas teorias e nas práticas por meio das perguntas, que possibilitará as respostas de modo que sejam construídas formas outras de vidas mais humanizadas e comprometidas com o bem-estar social e seu desenvolvimento sustentável. É relevante mencionarmos que não é possível pensar em desenvolvimento político e socioeconômico separado da diversidade e do meio ambiente. Nesse sentido, Delors *et al.* (1998) menciona que a missão da educação é mediar entre transmissão do conhecimento e construção da alteridade:

a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. (DELORS *et al.*, 1998, p. 97-98).

Desse modo, inferimos que a escola é também o espaço para as práticas que envolvem o ser, o aprender, o fazer, e o viver juntos, de modo coletivo e o mais próximo possível da

realidade do educando. Nesse sentido, o Projeto Caminhando e Perguntando pode potencializar o aprendizado sobre política como forma para combater a colonização no imaginário político no qual ainda perdura a figura de um estadista “messias” e “salvador da pátria”. O aprendizado sobre política será também um instrumento de enfrentamento contra o “voto de cabresto moderno”, por exemplos: contrato de trabalho em troca de voto, que tem sido prática de muitos políticos de carreira para serem reeleitos, permanecendo no poder em detrimento de políticos que apresentam programas de governos baseados no compromisso coletivo. Como também possibilitará a construção de cidadãos e cidadãs que terão consciência crítica e poder de decisão para cobrarem o cumprimento das leis já promulgadas como a realização de concursos para o ingresso de docentes para o exercício do magistério, como afirmado pela LDB 9.394/96. A LDB ressalta, em seu Art. 67, que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, [...]: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Percebemos que a contratação de professores na esfera Estadual e Municipal ocorre, muitas vezes, por indicação de político em detrimento da entrada por meio de concurso público, conforme rege a lei. A falta de observância desta lei também se torna responsável pela manutenção da Colonialidade do Poder.

O fazer pedagógico mediante a proposta do Projeto Caminhando e Perguntando pressupõe uma prática transdisciplinar. Uma prática transdisciplinar, de acordo com Moraes (2008, p. 189), é “uma lógica capaz de transgredir e ultrapassar as fronteiras existentes, reconhecendo-as não como barreiras, mas como espaços de trocas, de colaborações de novas conversações e reconstruções”. Desta forma, a política – que tem sido vista como um “problema que não se discute” – passará a fazer parte do diálogo comum, das discussões políticas com base na democracia, ao invés de lugar de conflitos e espaço para guerra de ódio, porque as discussões serão embasadas pelas leituras literárias mediadas pelo professor. Com a prática do Projeto Caminhando e Perguntando, realizado por meio da participação dos alunos, da comunidade escolar e lideranças sociais e políticas, poderá ressignificar o conceito de política. Essa prática pode mudar a forma como a política tem sido vista, como afirma Cosson (2019, p. 46) ao dizer que “tal objetivo, se justifica, ainda, porque essa proposta de educação política tem como diagnóstico a apatia, o cinismo e a ignorância dos cidadãos, sobretudo os jovens, a respeito da vida política”. A discussão sobre política tem sido relegada a períodos eleitorais, ou por intermédio dos meios digitais entre as redes sociais. Outro fator muito importante a ser mencionado é que ser um líder político passou a representar o descrédito, o engano e a desonestidade como menciona Lipovetsky e Serroy (2011, p. 21) ao afirmar que “os políticos e seus partidos são objeto de desconfiança e de descrédito, os critérios que definem a direita e



a esquerda permanecem, mas se tornam cada vez mais imprecisos”. O que está havendo, de acordo com os autores, é a falta de conhecimentos políticos que abre margem para pessoas oportunistas disfarçadas de agentes políticos comprometidos com o bem-estar social, mas que só buscam os interesses próprios ou de uma minoria elitista, sem analisar os interesses coletivos, aumentando assim o distanciamento do centro para a periferia.

Nesse sentido, o letramento político escolarizado representa uma possibilidade para a desmistificação da crença recorrente entre os brasileiros de que “política não se discute”, como também poderá internalizar no educando que democracia é um modo de vida. Depois, que a política faz parte da existência não só humana, dado que toda ação está interligada, ou seja, o conceito de existência e de vida abarca o universo e são interdependentes entre si. O letramento político tem por objetivo a formação de cidadãos críticos capazes de lutarem por uma lógica outra de transitar entre o poder, o ser e o saber, de forma que a descolonização epistêmica e política seja uma realidade. Em relação ao poder, a descolonização será a partir da epistemologia e em relação à política, esta desarticulará todos os outros eixos exploradores e opressores, os quais já mencionados anteriormente. São eles: o controle da economia, da autoridade, das riquezas naturais, de gênero e sexualidade da subjetividade e do conhecimento (MIGNOLO,2010). Desta forma, uma vez que o imaginário se torna livre, ou dito de outro modo, que os conhecimentos epistemológicos e políticos sejam descolonizados, o imaginário fica ressignificado, e a política do sistema capitalista neoliberal passará a ser controlada por uma lógica outra de pensar, sentir e agir de acordo com a realidade local. Nesse sentido, ao que se refere ao ser, o letramento político possibilitará o entendimento de diversos temas como, por exemplo, que a igualdade de gênero precisa ser entendida para além da questão do sexo, mas como ações concretas para erradicar a distância entre os espaços políticos, sociais e religiosos transitados pelo sexo masculino em detrimento do feminino. Sobre o saber, o letramento político poderá representar uma ferramenta para o empoderamento do educando no sentido de levá-lo a questionar as políticas neoliberais euro-americanas, as políticas públicas nacionais, pensar formas para valorização dos conhecimentos locais tão ricos e essenciais para o desenvolvimento socioeconômico e sustentável.

## **6.2 A leitura literária e seus desdobramentos epistêmicos e políticos**

Uma leitura decolonial pressupõe novos modos de ler, conforme já demonstrado no capítulo anterior. Nesse sentido, as leituras deverão ser pensadas em uma lógica outra, de modo que sua prática possa ressignificar a realidade, para que assim o educando possa encontrar

sentido no ato de ler os textos literários. Acompanhar as mudanças dos modos de ler da Pós-Modernidade é também uma resistência contra o (não) lugar que é dispensado à literatura na sala de aula.

Importa mencionarmos que as leituras literárias têm desdobramentos epistêmicos e políticos tão necessários para a vida quanto os demais saberes científicos. Barthes (1994, p. 13) evidencia que “cualquier materia que la sociedad considere digna de transmisión será objeto de una ciencia. Dicho en una palabra: la ciencia es lo que se enseña”. Deste modo, como a literatura é ensinada de forma escolarizada não faz mais sentido problematizar sobre seu valor científico, e sim praticá-la, vivenciá-la no meio escolar de forma decolonial. É a forma decolonial de ensinar a literatura que deve ser problematizada, para que o ensino possa alcançar o fim a que se propõe. Leal e Albuquerque (2010, p. 101) mencionam que o ensino de literatura deve ser uma atividade planejada, “ressaltamos, assim, que a inserção da literatura em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade”. A prática planejada enseja todo um estudo contextual, portanto, acompanha as inovações, os modos de ler e vivenciar a literatura. A leitura-fruição ou leitura-deleite forma parte do ensino de literatura, mas se faz necessário também a leitura-construção, a leitura com intencionalidade para ressignificar o sentido para o leitor educando, religando-o com sua realidade. Contudo, ao trabalhar literatura em interdisciplinaridade com qualquer componente curricular, não implica fazer da literatura pretexto para o ensino-aprendizagem de texto não literário, mas deve ser levado em conta todos os aspectos do texto literário.

As atividades com literatura preconizam espaços, e estes espaços tanto são físicos como sociais e intertextuais, conforme mencionado por Cosson (2010):

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser (COSSON, 2010, p. 67).

Com base na afirmação do autor, percebemos que a literatura precisa de espaço para exercer sua essência, para que deste modo, possa haver uma interação entre o leitor, o texto e o intertexto. É justamente a questão dos espaços que representam os entraves, pois, os espaços cedidos para os textos literários nos livros didáticos são pequenos, bem como os espaços do contexto, que são o momento da interação para compreensão do texto, são tomados muitas

vezes pelo ensino de língua. É relevante mencionarmos que embora a proposta do PCP seja uma interdisciplinaridade entre letramento político e letramento literário, o texto literário não pode servir de pretexto para a prática do ensino de política, mas deve ser lido respeitando toda a dinâmica inerente ao texto literário. O letramento político somente será possível se o texto literário for trabalhado de forma plena, sem perder de vista sua estética e leitura para fruição.

Ao ler um romance, uma poesia, um conto, uma crônica, enfim, uma obra de arte, toda a humanidade do leitor entra em ação, pois a literatura por meio da ficção e da imaginação cria e dá vida, organiza o caos interior, como afirma Piglia (2006, p. 17) “o que podemos imaginar sempre existe, em outra escala, em outro tempo, nítido e distante, como num sonho”. Podemos inferir que o poder da imaginação é responsável por tudo que não é criação natural. Na mesma esteira temos Rancière (2005, p. 58), “o real precisa ser ficcionado para ser pensado”. O real e o imaginário são características próprias do ser humano, que para construir sua identidade faz uso das duas ao mesmo tempo, pois realidade e ficção são partes integrantes de um mesmo processo sem o qual a vida tornaria mecânica sem cor, sem sabor, sem cheiro como afirma Cosson (2014):

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizemos a nós mesmos. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (COSSON, 2014, p. 17).

Desse modo, as leituras literárias precisam ser trabalhadas em sala de aula de forma que o educando leitor possa ter o privilégio de vivenciar o prazer da fruição do texto para além do aprendizado adquirido com a leitura. A mediação realizada pelo professor durante o processo de execução do Projeto Caminhando e Perguntando é fundamental para a compreensão das leituras literárias tanto como texto para fruição como também para a ampliação do campo de conhecimentos presentes no texto. Conforme Cosson (2010), Kleiman (2013) a prática pedagógica com literatura precisa de espaço e tempo. Consoante Kleiman (2013, p. 36) “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. Portanto, espaço e tempo são indispensáveis para construção do gosto pela leitura e para que esta possa representar um religar entre a realidade do aluno e o que foi lido.

Evidentemente, que os obstáculos enfrentados pelo ensino de literatura e suas leituras não são apenas a questão dos espaços e do tempo. Existem outros empecilhos de várias ordens como, por exemplo, o de ordem burocrática, a falta de livro, de envolvimento da comunidade escolar, o professor que não é leitor, e o professor com formação tradicional (KLEMAN, 2013). Outro agravante, é que o ensino de literatura passa também por uma decisão política como afirma Zilberman, (2012, p. 79), “de um lado, de uma política educacional; de outro, de uma política cultural. De um modo ou de outro, trata-se sempre de uma decisão política”. Naturalmente se observarmos todos os obstáculos e imposições torna-se mais difícil ensinar literatura e formar leitor literário. Mas, o objetivo deste estudo é demonstrar que, apesar das dificuldades, é possível buscar formas de ensinar literatura no espaço escolarizado de forma ampla, por meio de leituras mediadas aproveitando os desdobramentos da literatura na construção de pensamentos críticos que acompanharão o educando por toda a sua vida. São exatamente essas dificuldades que inspiraram a criação do Projeto Caminhando e Perguntando. Esse Projeto não é para ser visto como “o dia D da leitura”, nem apenas como oficina de leitura, ou mesmo estratégias de leituras, embora, todas essas ações criativas sejam enriquecedoras. O objetivo do Projeto Caminhando e Perguntando é voltado para o ensino de literatura como agência para a prática de letramento político por meio da formação do leitor literário. É uma alternativa de resistência ao sistema mundo-capitalista responsável pela manutenção da Colonialidade do Poder. Assim, para a execução deste projeto se faz necessário o envolvimento da comunidade escolar e da sociedade por meio de encontros nos quais as leituras literárias serão problematizadas dando voz ao educando para interagir com os convidados. É evidente que para conseguir um desenvolvimento político decolonial escolarizado se faz necessário uma lógica outra de pensar, ensinar e conceber as práticas pedagógicas, conforme orienta Grosfoguel (2007, p. 74), “sin embargo, para lograr este proyecto utópico es fundamental transformar el sistema de dominación y explotación del patrón de poder colonial del presente sistema-mundo europeo/euronorteamericano moderno-capitalista/patriarcal”. É do rompimento com as dificuldades implantadas pela Colonialidade do Poder que a Colonialidade do saber submergirá desarticulando toda a malha articulada do poder explorador e dominador, pois o conhecimento quando descolonizado é o espaço para a liberdade, para as ações livres, para o fortalecimento do desenvolvimento coletivo. Por outro lado, o conhecimento quando mantido sobe a égide da modernidade, pode ser um instrumento de poder, exploração e opressão.

A escola, ao conceber e apoiar práticas pedagógicas alternativas, começa a demonstrar resistências ao atual sistema padrão de formação. Para uma escola garantir o desenvolvimento

da leitura e a formação crítica dos educandos, se faz necessário de acordo com Zilberman (2012):

Adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer pela leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de um posicionamento crítico perante o lido e perante o mundo que o lido traduz (ZILBERMAN, 2012, p. 80).

O ensino de literatura, conforme preconizado pela autora, deve ser na concepção decolonial, de modo que ele aproveita que a literatura traz em sua essência a polifonia e a transdisciplinaridade. O ensino com literatura pressupõe movimento, não pode ser de forma estática, irrefletida e mecânica. As leituras literárias, quando realizadas de forma reflexiva, deixam de ser uma obrigação, para se constituírem em um diálogo entre educando, professor e o texto, e este, será transformado, passando a ser um novo texto. Da mesma forma que se constrói um novo texto a partir das interações, elas constroem também novas formas de interação como, por exemplo, o compartilhamento das leituras em rodas de conversas, até mesmo em outros espaços não escolarizados, uma vez que a leitura é também um ato social. De acordo com Rouxel (2013, p. 32) “é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”. O leitor, a partir de suas experiências adquiridas por meio da apropriação das leituras literárias, torna-se sujeito, porque ler é um ato político, e sua humanidade é influenciada, porque a literatura tem esse poder de interação.

A proposta do Projeto Caminhando e Perguntando preconiza que a obra escolhida para a discussão na roda de conversa seja lida de forma integral. Infelizmente essa tarefa é quase impossível. Os entraves não estão somente no campo da prática com a leitura, estão para além disso. Temos a questão administrativa, que implica na aquisição do livro literário, que envolve uma série de outras situações, tais como um valor específico; uma logística de compra pela internet ou livraria, sua entrega via correio, cujo prazo de entrega pode extrapolar os 15 dias úteis. Há também a possibilidade de reprodução física (fotocópias) ou virtual (formatos *pdf*; *epub* etc.), que também envolvem um valor que pode ser dispendioso para algum aluno, além de incorrer em problemas legais. Contudo, não se pode focar nas dificuldades, é preciso vislumbrar uma luz como, por exemplo, a leitura por celular, *notebook*, *tablet* que pode ser até em grupo, leitura na biblioteca da escola ou na biblioteca pública. Outro quesito é desenvolver no educando o gosto pela leitura indicada. Nesse sentido, vai prevalecer a interação do professor leitor. Este deverá conduzir o processo de leitura de forma que os alunos vejam nele um

cúmplice das leituras, alguém que realmente leu e está apto a problematizar sobre a leitura. Cabe também ao professor fazer uma ponte entre o livro e a leitura, que deverá ser realizada pelos alunos, fazendo os apontamentos sobre os aspectos sociais, econômicos, familiares e políticos, sem perder de vista sua literalidade e seu caráter poético, porque o importante não são apenas as palavras, mas também a mensagem conforme nos orienta Bakhtin (2014):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2014, p. 98-99).

Desse modo, a literatura que é arte da palavra poderá ser acolhida pelo educando, pois produzirá sentido para ele. Assim, as leituras literárias são um elo entre o educando e o letramento político, porque a literatura é um tipo especial de mensagem. E são essas especificidades que irão interagir com o educando, sobretudo, porque o ser humano traz em si uma incompletude, uma clivagem inexplicável, que através das leituras literárias encontram certo alívio, certa compreensão de si mesmo. As leituras literárias, quando trabalhadas de forma dialogadas, ajudarão o leitor a desenvolver o vocabulário oral. É preciso treinar a dicção, ouvir a própria voz e ser ouvido, dar opinião e ser criticado. Isso é muito importante, e apenas com a prática é possível conseguir se expressar com facilidade e tranquilidade. Desta forma, o trabalho com o letramento político da forma que se propõe neste estudo alcançará mais do que o conhecimento crítico. Dará sentido para a vida do educando para além do espaço escolarizado. Porque a leitura literária, possibilitará emancipação e “alívio” interior, uma vez que quem lê está interagindo com alguém imaginário e real, narrativa e autor.

A literatura deve ser ensinada e praticada em conjunto, porque às vezes o educando tem apenas o espaço escolarizado para compartilhar. Outro ponto é que devido ao modelo de sociedade forjada pelo sistema-mundo-capitalista, as pessoas estão cada vez mais individualistas, de modo que manter um diálogo fica cada vez mais difícil. Ainda existe a dificuldade sustentada pelo discurso da “falta de tempo”, então, não se pode dialogar sob pena de perder tempo. Desse modo, é imperativo olhar para a própria literatura, pois esta oferece inúmeras possibilidades para seu ensino, pois o texto literário fala de si mesmo. Assim, ao dar voz para o educando, ele perceberá a importância da língua, sua forma de dizer, seus significados, sua diversidade, e sua submissão à literatura. De acordo com Duarte (2005, p. 147), “já que ninguém nasce pronto e acabado na íntegra, somos não o que pensamos ser, mas

o que fazemos e o que dizemos de nós mesmos, dos outros e do mundo”. De fato, o ser humano é um projeto em construção, sua formação é um processo por meio das interações com o outro e também por meio das leituras que realiza.

A literatura contém uma multiplicidade de saberes, nela estão presentes os conhecimentos científicos e empíricos, reais ou imaginários. De acordo com Barthes (2007, p. 18), “a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega”. Desta forma, compreendemos que a literatura é inseparável da vivência, e que sua atuação está no campo cognitivo e no emotivo. A leitura se realiza nos dois campos ao mesmo tempo. Ainda na esteira de Barthes (2007, p. 17), “a literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura)”. Como demonstrado, a literatura é um “porto”, um “ancoradouro” para quem busca o desenvolvimento intelectual, emotivo. Percebemos que quanto mais leituras literárias o leitor fizer, mais sujeito e autônomo ele será em decorrência do pensamento crítico adquirido. Ler literatura é, segundo Duarte (2005, p. 26), um ato de resistência: “mesmo cerceada pelos guardiães da ideologia ou patrulhada por crítica que confunde liberdade de criação com absentéismo, a literatura que, em diferentes graus, optou pelo combate ocupa um lugar histórico em permanente demanda de reflexão crítica”. Essa capacidade de ser campo permanente para reflexão crítica é uma das características da literatura, pois isso, não a deixa ultrapassada, desconectada e nem desnecessária à vida. Duarte (2005, p. 26) afirma ainda que “em termos brasileiros, nossa experiência desde a *Carta de Caminha* aponta para o fato da literatura e política andarem aqui quase sempre de mãos dadas”.

Desse modo, literatura e política têm suas aproximações e distanciamentos, ambos importantes para construção do pensamento crítico. Seguindo no mesmo pensamento de que política e literatura, são saberes que andam juntos, Rancière (2005, p. 59) evidencia que “a política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem “ficções”, isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer”. Assim, inferimos que tanto a política como a arte e os demais saberes, por serem discursos, são da ordem do ideológico. Eles têm, portanto, a capacidade de interagir na construção de novas visões, de novos modos de agir, ou, dito de outro modo, reconfiguram a realidade. Ainda na esteira com Rancière (2005, p. 59), “o homem é um animal político porque é um animal literário, que se deixa desviar de sua destinação “natural” pelo poder das palavras”. Nesse sentido, como já estudado sobre política e literatura, é possível depreendermos da

afirmação do autor, de que a literatura, como palavra escrita ou oral, perpassa todos os espaços e, com sua polifonia, vai construindo novos espaços e novas formas de subjetividade política. Por isso, a ênfase do autor de que o homem é político porque é literário, dado que literatura possibilita novas formas de pensar o real. O homem político e literário possui a palavra e com ela a capacidade de articulação do diálogo, trazendo a poética dentro de si.

### **6.3 A literatura como agência para o letramento político pode (re) significar a formação do educando**

Com o intuito de compreender e contribuir para a compreensão do outro, este estudo tem como certo que a literatura, como agência para o letramento político de forma mediada, tanto pelo professor como pelas lideranças políticas e os educandos, poderá ser um caminho para a construção da autonomia, pois o conhecimento ao ser apropriado conduz o aprendiz para um pensamento crítico. Freire (1967, p. 41) menciona que “na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade”. Ele diz ainda que o ser humano traz internalizada uma ontológica vocação para ser sujeito. Compreendemos que a vocação para ser sujeito está vinculada ao pensamento crítico, portanto, deve ser respeitada e lapidada pela educação escolarizada, de modo que o educando vá construindo dia a dia seu lugar no mundo a partir do lugar do outro, pensando políticas coletivas que garantirão a concretização das ideais de paz e de segurança para a humanidade. A educação pressupõe um agir humanizado, consciente e crítico uma vez que trata de formação, como bem menciona Freire (1967, p. 97) “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Ela deve ser autêntica e interativa para alcançar o fim a que destina, de preparar o educando para transitar pelos espaços sociais e ecológicos de forma decolonial, conforme o pensamento freiriano.

Nesse sentido, se faz necessário um letramento político para internalizar no educando, desde a mais tenra idade, quão importe é conhecer, se envolver e vivenciar a política, pois é com ela e por ela que se organiza a sociedade. O letramento político é um processo que sugere apropriação conforme Cosson (2019, p. 53) menciona ao dizer que “trata-se de apropriação, o que exige um movimento em direção a algo que está fora de nós e que desejamos incorporar, trazer para dentro de nós, mas que, ao fazê-lo convertemos o externo em interno e, assim, o modificamos”. Desse modo, o letramento político deve ser visto como uma ferramenta de trabalho pedagógico inerente ao ensino-aprendizagem, precisando ser praticado em todos os



níveis escolares, pois se trata de processo de aprendizagem. Sabendo que tal processo não tem data limite para finalizar, mas é um continuum. Portanto, o letramento político é perpassado por ações concretas, mediadas por teorias, em diálogo com lideranças e agentes políticos, professores e alunos, pois é uma prática social. Afirma ainda Cosson (2019, p. 23) que “o letramento político é atividade escolar que busca estreitar o relacionamento institucional do Parlamento com a sociedade”.

Ressaltamos que desde a década de 1990 existem iniciativas, por parte do legislativo no sentido de aproximar a sociedade dos conhecimentos políticos, conforme estudos demonstrados por Cosson (2008; 2019). Segundo este autor, as Escolas do Legislativo inicialmente eram destinadas para a formação e capacitação profissional dos servidores públicos e, posteriormente, foram estendidas também para a comunidade escolar por meio do letramento político na forma de projetos como Parlamento Jovem e o Estágio-visita. Para além do letramento político escolarizado, as Escolas do Legislativo desenvolvem também palestras, oficinas e seminários no sentido de “aproximar o Legislativo da sociedade e trabalhar para o fortalecimento da democracia” (COSSON, 2008, p. 14). Essa preocupação se justifica devido ao desgaste da imagem do Legislativo, “percepção que advém não só dos repetidos escândalos envolvendo parlamentares, mas de pesquisas que demonstram ser o Legislativo e os políticos os últimos a confiar, sem contar que muitos consideram o Parlamento dispensável” (COSSON 2008, p. 45). Nesse sentido, o descrédito e a falta de ética de alguns políticos são dois fatores que influenciam muito na decisão de participação na vida pública favorecendo, assim, a permanência de políticos corruptos no poder e o enfraquecimento da democracia.

Evidentemente que a iniciativa do Legislativo é louvável, independentemente de o objetivo inicial ser apenas a formação dos servidores e a preocupação com sua própria imagem. Ao criar as Escolas do Legislativo, abriu-se espaço para a introdução de projetos de letramento político na rede de ensino regular, como o projeto Parlamento Jovem e o Estágio-visita, que ambos representam a essência do letramento político. Com essas duas iniciativas de letramentos políticos escolarizados já implantadas, possibilitou-se a inserção de novos letramentos políticos na formação do educando. A escola como espaço para a difusão do saber é o local próprio para o aprendizado da democracia, pois ninguém nasce democrático, mas é moldado, ensinado a ser um cidadão ou cidadã democrática. Se o letramento político for implantado na escola desde os anos iniciais do ensino-aprendizagem, discutir política em rodas de conversa de forma científica e pacificada poderá vir a ser umas práxis natural, sem clima agressivo. Pois a educação é o meio no qual se consegue absorver um pensamento outro, capaz de criar e implantar novas políticas de desenvolvimento de forma heterogênea, de modo a fortalecer a democracia.

Por falta de letramento político algumas pessoas ignoram a importância do ato de votar. Tal como fazem com a leitura literária, menosprezam o ato de ler, diminuindo assim as possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Sem letramento político, elas agem como se o voto representasse apenas um ato obrigatório, sob pena de, se não votar, ter que pagar multa ou ter seus direitos cerceados. Não atentam para o lado cívico, nacionalista e político, bem como para seus desdobramentos no pós-eleição. Não refletem sobre a importância de escolha e o livre pensamento advindo da democracia, conquistada por meio do voto. Sob o pretexto de que os candidatos não servem, deixam de votar. Ou como parte da apatia de votar, escolhem candidato aventureiro, candidato “salvador da pátria”, sem refletir sobre o programa de governo do candidato, votam por votar, ou negociam o voto em troca de favores, cestas básicas, ou emprego para si ou de familiares. A falta de letramento político deixa fragilizado o poder de escolha, facilitando assim a permanência e a ascensão de políticos de carreira, descomprometidos com a ética e com os interesses coletivos. Portanto, o letramento político parece ser vital para a democracia. Com suas práticas atitudes egoístas e individualistas darão lugar ao pensamento coletivo e humanitário, evitando assim os discursos de ódio que provocam violências e até morte.

A educação política conforme demonstra Cosson (2008, p. 199) é formada por um triângulo composto de “Conhecimento, valores e as práticas”. E a apropriação dos saberes do referido triângulo se dá por “exposições, análises e experiências”. Segundo esse autor “é da justaposição desses dois triângulos e da necessária interação de seus vértices em diferentes arranjos que resulta o sucesso dos programas de letramento político” (COSSON, 2008, p. 199). Conforme descrito, foi possível fazer uma leitura visual da superposição dos triângulos, na qual é possível ver uma figura de um hexagrama, ou dito de outro modo, uma imagem que sugere ser uma estrela, conforme demonstrado a seguir:

Figura 1 - Letramento político de acordo com Cosson (2008)



Fonte: Elaborada pela própria autora

A triangulação dos termos conhecimentos, valores e práticas com exposições, análises e experiências resulta em letramento político. O letramento político aplicado na prática pedagógica poderá ser uma alternativa potencializadora para desenvolvimento de entendimentos políticos outros, frente ao atual sistema-mundo-capitalista. Cosson (2008, p. 194) esclarece o letramento político, de forma sintetizada, como sendo “o processo de apropriação das práticas sociais relacionadas à vida política”. É esse processo de apropriação das práticas sociais amalgamadas à vida política que produzirá um novo cenário político comprometido com o desenvolvimento coletivo.

Desse modo, a literatura, como agência para o letramento político, é uma fonte inesgotável de proposições para reflexão; é uma forma sensível para a abordagem de temas amplos, por exemplos: desigualdade social, desigualdade de gêneros, etc. As leituras para o desenvolvimento do Projeto Caminhando e Perguntando serão também para além do letramento político, uma leitura deleitosa, permeada pela fruição, conforme já mencionado anteriormente, porque segundo Candido (2017, p. 179) “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie

de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”. Desse modo, a fruição e o deleite são inerentes à leitura literária, porque esse é o fim a que ela se propõe, devido à sua natureza, mas para além disso, é também forma de expressão e fonte de conhecimentos, pois é produto social. O autor ressalta ainda que

Digamos que o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundando em certa modalidade de conhecimento. Este pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos; mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar. As produções literárias, de todos tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo (CANDIDO, 2017, p. 181-182).

Nesse sentido, conteúdo e forma na literatura têm o poder de interagir, de enriquecer a visão de mundo, aumentando assim a capacidade de percepção da realidade. A prática do letramento político – por meio do Projeto Caminhando e Perguntado somado ao letramento político já desenvolvido pelas Escolas do Legislativo – potencializará o conhecimento político do educando, como também, o conhecimento de si e do outro, mesmo tendo em vista que o letramento político, apresentado por Cosson, seja uma prática pontual que ocorre com mais ênfase por ocasião dos processos de inscrições do Parlamento Jovem ou do Estágio-visita. Assim sendo, como as práticas de rodas de conversas preconizadas pelo Projeto Caminhando e Perguntando serão mais recorrentes, possibilitarão maiores resultados na construção do conhecimento crítico, como também na aproximação do Legislativo com a sociedade, conforme preconizado pelas Escolas do Legislativo. É pertinente destacarmos que a aproximação entre Legislativo e sociedade, defendida por este estudo, está no campo da construção de políticas públicas, que diminuam as desigualdades sociais, pois, acreditamos que por meio da educação é possível alcançar esse ideal.

O ideal a que se almeja, no sentido para diminuir as desigualdades sociais por meio da educação, visa uma educação sob a lógica do pensamento decolonial. Esta reconhece que os espaços públicos não devem ser privilégios de alguns, os agentes políticos são funcionários públicos passivos de obrigações e deveres como qualquer cidadão, e, portanto, podem ser fiscalizados, questionados. As desigualdades sociais são tão grandes quanto a falta de conhecimentos. Desigualdades sociais não podem ser entendida somente do ponto de vista econômico, mas também em outros níveis da vida como o acesso à escola, e a inclusão social. As políticas públicas precisam ser coletivas na prática, alcançar tanto o centro como a periferia. O aluno da periferia necessita de ter escola próxima de sua casa, como preconiza o ECA -

Estatuto da Criança e Adolescente (2021, p. 44), no Art. 53. V – “Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. Esse quesito muitas vezes não é atendido, sendo um dos agravantes para a não conclusão do ensino básico, e continua sem ser questionado pela sociedade. A sociedade toma conhecimento das faltas de cumprimentos das leis por meio da mídia sensacionalista. Contudo, mesmo sendo sensacionalista, o direito de liberdade da imprensa deve ser respeitado e resguardado, pois como já pontuado, muitas vezes é através da mídia que se toma conhecimentos dos fatos políticos. É relevante reafirmarmos que a liberdade de expressão é um direito inalienável de todos e todas. Contudo, importa mencionarmos, que a liberdade de expressão não enseja em liberdade para publicação de notícias *Fake News*.

Dando seguimento ao pensamento de que a literatura pode ser um espaço para reflexão política, é importante mencionarmos que ela, como já demonstrado neste estudo, tem o poder de interagir com o leitor, propiciando reflexões que não eram realizadas pelo educando sem o impulso da leitura literária. Assim, temos que a literatura vem ocupando um lugar importante conforme afirmam Martins e Gomes (2010):

A literatura vem ocupando um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo, ou seja, pode-se introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo (MARTINS; GOMES 2010, p. 144).

A literatura como espaço para reflexão é um campo com múltiplas possibilidades, pois é possível abordar assunto de diversa natureza, ajudando, assim, os educandos quando da participação na roda de conversa com a liderança convidada. As leituras literárias de forma mediada pelo professor possibilitarão, aos educandos, visões outras que eles não imaginavam que existiam, porque ao dar eco ao pensamento por meio da fala, a forma de compreender e de se apropriar do lido é diferente. Ouvir a própria voz e dar opinião são ações que alguns alunos só conseguem fazer na própria casa ou em seu círculo social. Fora desse contexto é comum o educando se mostrar tímido e desautorizado a falar. É preciso desenvolver no aluno o desejo e a “coragem” para se pronunciar, dar sua opinião e saber ouvir a do outro, mantendo o clima de ética e respeito. A literatura é um instrumento ideal para as leituras de mundo, de modo que sua prática é natural, como afirma Coelho (2000, p. 15) “parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite”. Desta forma, inferimos que a interdisciplinaridade entre literatura e política será enriquecedora para o desenvolvimento social, posto que o conhecimento será libertador tanto para o aluno, como para o professor. As lideranças sociais e políticas que participarão das rodas

de conversas serão multiplicadores dessa lógica outra de ensino-aprendizagem e do exercício público. Evidentemente que esse processo de início poderá surgir dificuldades, incompreensões, e até mesmo censuras.

Para Zilberman (2008, p. 24), “o leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos”. Desse modo, todo leitor tende a ser mais comunicativo, e quem expressa seus pensamentos de forma ordenada pela leitura, pode conquistar outros leitores que também quererão confrontar seus gostos. As leituras literárias ajudam na formação de ideias, como nas conversações. Ao compartilhar suas leituras, o leitor sente certo conforto para emitir sua opinião e também para ouvir, porque existe uma cumplicidade de leitor que mesmo em face das diversas opiniões, é possível dialogar de forma pacífica, pois a literatura não é partidária, ela é aberta sem perder seu senso político e estético.

O Projeto Caminhando e Perguntando é uma proposta para o letramento político com todo potencial para desenvolver no educando, desde a infância, conhecimentos que poderão conduzi-lo a uma visão mais social e humanizada. De acordo com Soares (2014), letramentos são os envolvimento que o ser humano tem com a escrita, com a leitura e as práticas sociais. Assim, é o envolvimento com os letramentos que influenciarão no comportamento do ser humano, isto significa que quanto mais cedo o educando se envolver com o letramento político, mais possibilidades de compreensão crítica ele terá. Nesse sentido, o letramento político e a literatura têm essa prerrogativa conforme menciona Jouve (2012):

Os estudos literários também favorecem o espírito crítico. Lembremos que, em uma obra, as ideias, os valores, a visão de mundo são objeto de uma leitura distanciada por duas razões essenciais. Por um lado, a distância entre o contexto de escrita e os contextos de recepção tem como efeito “despragmatizar” o conteúdo. Por outro, o contrato de leitura, ficcional e literário, impede de considerar as obras como discursos de “primeiro grau”. O sentido expresso é sempre percebido com relativa distância (JOUVE, 2012, p. 163-164).

Deste modo, a prática pedagógica com letramento político não poderá ser vista como uma doutrinação política partidária. Ter uma visão socialista não implica ser aliado a partidos políticos, mas conhecê-los de forma crítica. A literatura não tem compromisso com a doutrinação, antes a desvela e confronta, porque ela é polifônica. Entretanto, é pertinente mencionarmos que muitas vezes o modo de se apropriar dela constrói modos únicos de leitura. Dessa maneira, a forma de apropriação da leitura literária influenciará nos modos de olhar e de sentir do leitor. A polifonia existente na literatura, quando respeitada, permiti ao leitor analisar o texto sob várias perspectivas, oferecendo uma variedade de visões sobre um mesmo tema:

A literatura pode instigar nas pessoas uma reflexão profunda porque pode revelar o estranhamento e a ansiedade, a busca e a perda de rumo da vida humana com tamanha incisividade, podendo manifestar plenamente os detalhes minuciosos da natureza humana (ESTEVAM, 2011, p. 16).

O poder revelador e de estranhamento da literatura provoca reflexões profundas, uma vez que o leitor, durante o ato da leitura, deixa fluir todo seu entendimento, sem medo de ser censurado, ficando sua ideologia interpelada pela narrativa. O que a partir daí constrói-se novos textos, fortalecendo ou desmistificando o pensamento inicial do leitor. Santana e Silva (2015) mencionam que o diálogo com o estético representa uma possibilidade para o apreender o caminho do ser, não-ser e aparência. Para eles “tal coerência se justifica pelo fato da arte, ainda em meio a tantas fórmulas e formas que caracterizam o viver, ser um dos poucos caminhos possíveis de se resgatar o extraordinário que brota despercebido” (SANTANA; SILVA, 2015, p. 117). O diálogo proveniente das leituras literárias gera conhecimentos, despertam sentimentos e influenciam novos modos de olhar o contexto social do leitor.

O conhecimento que se preconiza por meio deste estudo não está restrito às políticas públicas, mas também às suas causas e consequências. Como exemplo de consequência, a cultura consumista que foi implantada pelo capitalismo, a qual, perpassa a vida do cidadão no espaço privado e no espaço público, sobretudo na mídia televisiva, que está sempre apresentando e criando necessidades de consumo. A necessidade de consumo é um dos efeitos mais devastadores do neocapitalismo, pois é responsável pelo aumento de produção, que por sua vez é responsável pelo aumento de lixo. O lixo é realmente um problema de ordem universal. É uma preocupação gigantesca. Outra grande consequência do neocapitalismo é a devastação do meio ambiente e seu ecossistema. Essas consequências exemplificadas são em decorrência de um modelo de sociedade idealizada pelo neocapitalismo sustentado pela ideologia de empreendedorismo e de produção como forma de vencer a “crise” financeira. Segundo Mignolo (2010, p. 33), “la de-colonialidad, entonces, significa superar una visión de la vida humana que no dependa de la imposición de un ideal de sociedad sobre los que difieran de él, como lo hace la modernidad/colonialidad”. Nesse sentido, quanto mais cedo for desenvolvido no educando o senso crítico por meio do ensino escolarizado, mais possibilidade haverá de ter gestores políticos comprometidos com um pensamento decolonial, desarticulando, assim, a Colonialidade do Poder e seus eixos nocivos.

Essa lógica outra de pensar sugere novos modos de reflexões, com perguntas e respostas amplas. Com perguntas resultantes de um conhecimento reflexivo e crítico, e de uma visão diferente que possa representar uma alternativa contra a Colonialidade do Poder. Tal lógica

pode surgir de práticas simples, ingênuas até, porém, elas precisam ser concretas. Segundo Kundera (1985, p. 143) “as perguntas realmente sérias são aquelas – e somente aquelas – que uma criança pode formular. Só as perguntas mais ingênuas são realmente perguntas sérias”. Desse modo, o letramento político, por meio da literatura e seus desdobramentos, pode representar uma ação simples, todavia, sua prática poderá ser um alicerce para a construção de novos cenários políticos. É de sua prática que surgirão perguntas inocentes, complexas e ao mesmo tempo triviais, dado que cada leitor constrói um texto diferente, portanto perguntas diferentes. O relevante de um letramento político a partir da literatura está no fato de que ela não acolhe os extremos de uma leitura única. Os extremos, como afirma Kundera (1985, p. 100), “delimitam a fronteira para além da qual a vida termina, e a paixão pelo extremismo, em arte ou como em política, é um desejo de morte disfarçado”.

De acordo com Sartre (2004, p. 120), “a literatura é, por essência, a subjetividade de uma sociedade em revolução permanente. [...], e a sua finalidade é apelar à liberdade dos homens para que realizem e mantenham o reino da liberdade humana”. Assim, os textos literários podem ser lidos e discutidos de forma que não haja nenhuma possibilidade de doutrinação, mesmo porque o que se propõe será discutido em uma roda de conversa de forma pública, e, a literatura como sendo um campo propício para jogos reflexivos, tanto pode produzir resultados complexos, como simples, menos doutrinação.

A educação, como meio de preparação do educando para um mundo letrado, para a vida social e do trabalho, deve abranger os diversos níveis de conhecimentos, que são os de linguística, de matemática, de história, de geografia, de sociologia, inclusive o político. Dessa forma, é de suma importância o ensino do letramento político como já demonstrado anteriormente, porque o homem é um animal literário, e desse modo o letramento político, por meio da literatura, será enriquecedor e produtivo, uma vez que a política não é ensinada de forma sistematizada. Essa medida evitará que os educandos concluam o Ensino Básico sem a aquisição do conhecimento nessa área do saber. Pois a limitação desse conhecimento e sua importância, é a responsável pela manutenção da política que sustenta a exclusão cada vez maior do jovem “homo sacer”. Homo sacer é uma expressão em língua latina que, literalmente significa 'homem sagrado', isto é, 'homem a ser julgado pelos deuses' (AGAMBEN, 2002). Ainda consoante Agamben (2002, p. 107), “o homem sacer é, por assim dizer, uma estátua viva, o duplo ou o colosso de si mesmo”. Ele é então o ser que está vivo, mas invisível para os direitos políticos e jurídicos. É o ser que está excluído e ao mesmo tempo incluído, uma vez que está transitando pelos mesmos espaços que o excluí. O “homo sacer” está à mercê de qualquer um, ele tem a vida matável, porém não sacrificável. Em outras palavras: não merece nenhum ritual



de morte, pois sua vida não tem valor político ou jurídico. Refletindo a respeito das considerações realizadas por Agamben (2002) sobre o poder político, é possível ponderar que a negação do saber político de forma escolarizada, sob a alegação de que pode passar a ser doutrinação, é um modo de deixar o educando no nível intelectual, na condição de “homo sacer”. Isto é, tirar o direito de aprender para questionar e, a partir dos questionamentos, apresentar formas de mudanças, pois todo ser crítico é também transformador. Essa negação do outro precisa continuar a ser problematizada no espaço escolarizado também através das leituras literárias e do letramento político. É uma situação premente que necessita ser resolvida. No atual contexto brasileiro, no qual impera o sistema-mundo-capitalista neoliberal e globalizado, o conhecimento crítico torna-se indispensável no sentido de superar as desigualdades sociais como também aproximar e manter a periferia no centro. Acreditamos no processo da prática pedagógica com letramento político por meio das leituras literárias como instrumento para transformar o “homo sacer” em cidadão com seus direitos e deveres de fato. De acordo com Aristóteles (2006) a educação tem como finalidade a formação de homens livres:

A finalidade educativa é a formação de homens livres com excelências éticas e dianoéticas. Um dado é certo: os saberes são liberais porque são libertadores. Daqui emerge a questão da separação entre negócio (ascholia) e ócio (schole). Os negócios existem em função do lazer, a guerra em função da paz e as coisas necessárias em função das coisas nobres. A educação não deve servir só o necessário e o útil, nem só a guerra, como da Lacedemônia. Além disso, a educação não é um jogo que visa a relaxar e divertir após o trabalho; deve preparar o homem para atividades criadoras da vida ativa (ARISTÓTELES, 2006, p. 32).

O pensamento do filósofo continua atual, pois a educação permanece preparando o homem desde a mais tenra idade para as atividades criadoras da vida. Nesse sentido, o letramento político por meio das leituras literárias pode ser um dos muitos modos que a educação tem para formar de modo libertador. A política assim como a literatura faz parte da vida, portanto, o conhecimento de ambas produzirá novos contextos de aprendizagem. Três das características importantes proporcionadas pelo conhecimento crítico são: Primeira, os políticos são seres iguais aos eleitores, não precisam ser tratados de formas privilegiadas, mas devem cumprir a lei como as demais pessoas; segunda, o pensamento partidário não substituirá o conhecimento das propostas em prol do coletivo; terceira, reeleição é o princípio da ditadura e do desrespeito para com o outro. Ainda que parece que ela não interfere na democracia, visto que toda reeleição parte de uma votação, depois sofre, praticamente, dos mesmos problemas e soluções da eleição, o sistema eleitoral (o modo como se conta os votos). Entretanto, a permanência no espaço de poder pode gerar a Colonialidade do Poder. A reeleição é a

demonstração de arrogância, é a palavra não pronunciada em uma frase de que não existe outra pessoa para substituir e dar andamento no processo público. Nesse sentido, a apropriação do poder por parte de políticos que defendem a reeleição deve ser vista como um ato de supremacia de poder totalitário. Em relação aos cidadãos e cidadãs que também defendem a reeleição, inferimos que é devido à falta de letramento político quando de sua formação escolarizada, e também em decorrência do conformismo acrítico.

As paixões partidárias devem ser vistas como entrave ao processo democrático, e também como meio de manipulação usado pelos políticos para se manterem no poder. É compreensivo, e visto, com bons olhos a existência dos vários partidos, posto que é o princípio da democracia a liberdade de escolha. O que não é apropriado é o uso ideológico que fazem desta liberdade de escolha. Não é o partido político superior à gestão política, mas o exercício da cidadania de forma coletiva é superior ao partido político. Primeiramente, a gestão pública, segundo, a questão dos partidos. É complexa a realidade da política atualmente, pois o partidarismo apaixonado e o culto à personalidade têm sido uma estratégia na prática dos políticos, mas com um ensino escolarizado do letramento político por meio das leituras literárias essa prática poderá ser modificada. Acreditamos que a literatura e seus desdobramentos da forma como já apresentamos nesse estudo, pode ser um dispositivo no processo de mudanças para a construção de uma nova forma de pensar a política. A literatura como já trabalhada nessa pesquisa, também é apresentada na BNCC como construto para a formação, ainda que o documento legal não a tenha apresentado o como componente curricular. De acordo com Cechinel (2019, p. 3) “a BNCC não oferece um olhar precisamente teórico, conceitual ou formativo para o literário, instrumentalizando seu lugar no mesmo âmbito das competências e habilidades”. Todavia, como ela é o documento norteador no Currículo do Ensino Básico, se faz necessário a inserção de sua orientação nesse Projeto. A Base Nacional Comum Curricular orienta que:

- 1) Ao engajar-se mais criticamente, os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e em diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica.
- 2) A prática da leitura literária, assim como o de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade.
- 3) Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética.

4) Para encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimentos da língua e da arte (BRASIL, 2018, p. 523).

Essa descrição na BNCC “valorizando” as práticas com a literatura, leitores/fruidores, de acordo com Mendes (2020) chama a atenção para o (não) lugar da literatura na Base. Ele menciona que reconhecer a importância da fruição estética é importante, mas a BNCC não apresentou nenhuma discussão sobre o tema,

não se nega a importância da fruição estética. O problema é que não há na Base qualquer tipo de discussão sobre o assunto, o que pode gerar um perigoso ruído e colocar o aluno na condição de um espectador que buscará, na obra, apenas deleite, prazer e conforto. A fruição literária tem a ver com a apropriação, reflexão, ressignificação, vivência, experiência. Esse processo pode ser, inclusive, bastante desconfortável; mas, ainda assim, e, talvez por isso, possa ser fonte de prazer (MENDES, 2020, p. 141).

É de relevância a prática com literatura para além da fruição estética, pois ela suscita muitos outros desdobramentos conforme já demonstrados. Desse modo, conforme apresentado pela Base, compreendemos que a literatura poderá ser trabalhada de forma mediada pelo professor em roda de leituras incentivando a participação do aluno e da comunidade escolar. Assim, apesar de reconhecermos que Base tenha instrumentalizado a literatura, a temos como aporte para a execução do Projeto, fazendo uso de suas afirmações sobre o ensino com literatura. Desse jeito, não é que a BNCC seja um aporte para a formação do leitor literário, ela orienta a prática com a literatura e as artes. Contudo, ela não registrou sua prática como sendo “obrigatória” como foi ao descrever o ensino de língua inglesa desde o sexto ano do Ensino Fundamental, por exemplo. Entretanto, é um documento legal e precisa ser observado. Nesse sentido, surgem algumas reflexões do tipo: porque o ensino de língua inglesa é exigido desde o sexto ano; o que será que está reservado para esse educando tão jovem que precisa ser preparado de forma tão “cuidadosa” desde a infância; porque o ensino de literatura é descrito, mas não “exigido”. Essas reflexões produzem as mais variadas respostas tais como: pode ser que o ensino de língua inglesa seja ensinado de forma obrigatória desde o sexto ano como meio de ajudar a inserção do educando no mundo do trabalho (leia-se: mercado de trabalho), pois espera-se que esse educando ao terminar o Ensino Médio, ou mesmo antes disso, possa seguir com seu projeto de vida, trabalhando e produzindo conforme dita as regras do sistema capitalista; o ensino de literatura não é “obrigatório” porque ler literatura pode instruir o educando, levando-o a questionar o porquê está sendo necessário aprender a língua inglesa

como se fosse sua própria língua. Desse modo, todas essas reflexões nos impulsionam a seguirmos firmes com o propósito de construção do Projeto Caminhando e Perguntado.

Como forma de ilustrar esse estudo, seguem relacionadas algumas obras com narrativas que podem ajudar no processo de letramento político, conforme proposto neste estudo.

#### **6.4 Sugestão de leitura para o Projeto Caminhando e Perguntando**

O Projeto Caminhando e perguntando não é uma receita a ser seguida, é uma proposta. Cada professor pode fazer seu planejamento. O objetivo do estudo é a formação do leitor literário, como também introduzir o ensino de política na sala de aula por meio das leituras literárias, alcançando desse modo a formação de um educando preparado para questionar e resistir a Colonialidade do Poder. O Projeto poderá ser aplicado desde o ensino infantil, tendo em vista que a educação infantil está contemplada pela BNCC. Ela afirma que o ensino de literatura deverá ser nuclear em todas as séries do ensino básico. Ademais, a BNCC valoriza o ensino-aprendizagem mediante as práticas com letramentos, no sentido de situar o educando com sua realidade, visando a formação do educando de forma prática. A lista de livros a seguir é um exemplo voltado para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, mas, cada professor ao decidir trabalhar sob a ótica deste estudo buscará suas próprias leituras literárias e de acordo com a série que será trabalhada, conforme diretrizes e orientações dos Documentos norteadores da Educação.

Na literatura existem várias obras para a execução deste estudo, contudo, segue listadas algumas obras para serem analisadas. Ambas contêm temáticas políticas para além de outras que sempre retornarão ao contexto político.

Os livros:

1. Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP.

Autora: Ana Lúcia Silva Souza.

Temas: Cultura popular, aspectos sociais, movimento juvenil, música e juventude.

2. Vidas secas

Autor: Graciliano Ramos

Tema: Contexto social e político e econômico e a família

3. O quinze

Autora: Rachel de Queiróz

Tema: Emancipação feminina e sua autonomia frente ao contexto machista existente.

## 4. Macunaíma

Autor: Mário de Andrade

Tema: A formação do povo brasileiro, a questão linguística e política.

## 5. Iracema

Autor: José de Alencar

Tema: Dominação e exploração do Brasil pelos Europeus, dominação da mulher.

## 6. O cavaleiro da Esperança

Autor: Jorge Amado.

Tema: Política e envolvimento partidário.

## 7. O quarto de despejo

Autora: Maria Carolina de Jesus.

Tema: Contexto político, desigualdades sociais e a presença da mulher como chefe de família, o acesso à leitura e escrita.

## 8. Clara dos Anjos

Autor: Lima Barreto

Tema: Preconceito racial, obrigação social do casamento, contexto social.

## 9. Os Bruzundangas

Autor: Lima Barreto

Tema: Política, contexto social, educação formal.

## 10. Triste fim de Policarpo Quaresma

Autor: Lima Barreto

Tema: Política, nacionalismo e contexto social

## 11. O Cortiço

Autor: Aluísio de Azevedo

Tema: Contexto social, político e econômico

## 12. Terra Sonâmbula

Autor: Mia Couto

Tema: Política e a reconstrução do país pós-guerra, contexto social e cultura africana.

Destacamos que todas as possibilidades de leitura, que há no texto literário não foram elencadas na descrição das obras, por serem várias, sendo necessário fazer um recorte, mas não significa que a obra seja reduzida a uma leitura polarizada, reduzida a uma temática durante a realização do Projeto. Evidentemente que os livros citados para o estudo podem variar de acordo com as escolhas do professor e dos alunos. Como também a forma descrita abaixo para a construção do Projeto Caminhando e Perguntando. Esse Projeto foi pensado sem a pretensão

de forma fixa ou única. Mas se faz necessário manter o critério literário, por exemplo, uma correlação entre as obras escolhidas para que haja um processo, uma progressão nas leituras literárias desenvolvidas pelos educandos.

### **6.5 Planejamento do Projeto Caminhando e Perguntando**

1. O professor faz uma mediação junto aos educandos explicando sobre o Projeto Caminhando e Perguntando, por exemplo, discorrendo sobre o porquê desse nome; discorre sobre a importância das leituras literárias; a relevância de ser um leitor literário; explica que ler é um ato político, um ato de resistência; a importância da política e sua presença em todas as ações realizadas. Após essa contextualização, demonstrar alguns títulos de obras para a escolha do livro a ser lido. Em seguida solicita a leitura do livro escolhido de forma coletiva aos alunos e a título de informação comunica o título do livro a ser lido para o convidado que participará da roda de leitura.

2. Depois da mediação, o professor faz o plano de aula contendo a leitura de um livro de literatura previamente escolhido em conjunto com os educandos.

3. A roda de leitura será composta pelos discentes, docentes, gestores e comunidade escolar, e uma personalidade política, sempre de partidos variados, ou mesmo um líder comunitário como, por exemplo, presidente de bairro, líder quilombola, enfim, de pessoa engajada com os interesses sociais.

4. O Projeto deverá ser parte constitutiva do PPP da escola, e também deverá ser encaminhado para Poder Executivo e à Câmara Municipal, para conhecimento e posterior programação quando convidados.

5. A roda de leitura será programada para a última aula de cada mês, como forma de facilitar no processo de leitura e dar tempo para o convidado se preparar.

6. A abertura da roda de leitura pode ser feita pelo professor ou mesmo pelos alunos.

7. A roda de leitura será um processo ético e escolarizado, portanto o respeito entre as partes será exercido.

8. Após a roda de leitura, na próxima aula deverá ter uma mediação entre docente e discente para compreensão das problemáticas suscitadas.

9. A apresentação do próximo livro a ser lido deverá ser sempre no início do mês, ou já ficar contemplados no planejamento semestral. Deverá manter os mesmos critérios já demonstrado anteriormente no item 1.

10. No final do ano o docente e discentes poderão fazer um livro composto pelas releituras dos textos que foram lidos nas rodas de leituras e publicar na página oficial da escola para que toda a comunidade se aproprie dos conhecimentos gerados.

Conforme abordado sobre a importância do ensino da literatura e a prática do letramento político, Corsino (2010, p. 189) sinaliza que “o desafio de educar com a literatura numa perspectiva libertadora exige do professor um olhar atento para a qualidade das obras e para as possibilidades de leitura”. O desafio realmente é grande, mas os resultados serão ainda maiores, uma vez que juntos, professor, educandos e sociedade construirão uma nova configuração dos espaços sociais e políticos. Esse desafio é um enfrentamento contra a Colonialidade do Poder, a Biopolítica, Tanatopolítica e a Necropolítica. Biopolítica como o poder de decidir sobre a vida; a Tanatopolítica como o poder de decidir sobre a morte do outro; e a Necropolítica como poder de decidir quem vai morrer ou viver. Juntas essas políticas têm mantido o controle sobre a vida tanto humana como do ecossistema. Todavia, sabe-se que no Brasil não tem uma lei promulgada de pena de morte, mas existe uma outra lei, que não está escrita, mas que condena à morte. A qual é causada pelas desigualdades sociais, que levam as pessoas a viverem em pobreza extrema, sendo a fome uma das causas dessas mortes. A fome leva à morte muitas pessoas (entre crianças e adultos) não só no Brasil. Para além da fome, há as mortes que ocorrem nos presídios, nas ruas, nas residências. São mortes que a Biopolítica poderia evitar.

A Biopolítica, articulada aos interesses capitalistas, mantém o controle sobre a vida do ser humano. Por meio das indústrias alimentícias controla a alimentação, o que se deve comer, o que está aprovado para uma alimentação saudável. Em relação à saúde, a Biopolítica e a indústria farmacêutica detêm o controle sobre os medicamentos, os hospitais e os modos de vida considerados aprovados para um perfeito estado de saúde. A Biopolítica e o Ministério da Educação mantêm o controle do que se deve ensinar. A Biopolítica e as indústrias de roupas, de carros, as indústrias da tecnologia decidem o que será consumido pelo cidadão. Desse modo, o livre direito de escolha do cidadão, na prática, é inexistente. Dessa forma, o que percebemos é que o humano e o político estão em oposição no que se refere ao bem-estar do cidadão, reproduzindo assim a sacralização da vida. Essa sacralização da vida segundo Agamben (2002, p. 140) replica o espaço de isolamento: “o humanitário separado do político não pode senão reproduzir o isolamento da vida sacra sobre o qual se baseia a soberania, e o campo, isto é, o espaço puro da exceção, é o paradigma biopolítico para o qual ele não consegue encontrar solução”. A separação entre o humano e a política é um fator realmente preocupante, pois, gera o empobrecimento e a exclusão social, aumentando assim a distância entre o centro e a periferia. Desse modo, podemos inferir que só através de uma formação humanizada será possível

redirecionar essa visão sobre a política ou, dito de outro modo, fazer com que a biopolítica seja de forma humanizada, uma vez que, a política é um continuum na vida. Portanto, precisa ser inclusiva e privilegiar a vida em sociedade, conforme a visão aristotélica de política.

O trabalho pedagógico com letramento político por meio da literatura, ao nosso ver, poderá construir uma aproximação entre humanização e política desfazendo, assim, a visão negativa estruturada pela Biopolítica do poder. Com o letramento político, o educando compreenderá que o poder é um exercício com tempo de duração, com possibilidade para qualquer um que estiver preparado para assumir. O letramento político também lançará luz a um conceito de democracia diferente da democracia que está sendo exercida nas práxis, mas será poder dos *demos*, como menciona Bobbio (2000):

Para os antigos a imagem da democracia era completamente diferente: falando de democracia eles pensavam em uma praça ou então em uma assembleia na qual os cidadãos eram chamados a tomar eles mesmos as decisões que lhes diziam respeito. Democracia significava o que a palavra designa literalmente: poder dos demos, e não, como hoje, poder dos representantes dos demos (BOBBIO, 2000, p. 372).

Com a prática do Projeto Caminhando e Perguntando na realização do letramento político, a compreensão de que o poder emana do povo de fato e não de seus representantes, ainda que o poder seja exercido pelos representantes, fará com que os agentes políticos em todas as esferas, Federal, Estadual e Municipal trabalhem de forma que o bem-estar coletivo seja uma realidade. A compreensão de que todos são importantes politicamente mudará o processo eleitoral, desde a formação dos partidos, às candidaturas aos cargos políticos, como também o comparecimento para votar no dia da eleição. A participação política de todos será transformada. É certo que esse é um processo, não vai acontecer da noite para o dia, mas precisa ter início.

A partir de uma nova consciência crítica, tanto o cidadão comum como o educando confrontarão agentes políticos, no sentido de cobrarem resultados durante a permanência destes no poder. Nesse sentido, tanto a execução de políticas já instituídas, como a criação de novas políticas públicas, que contemplem o cidadão de forma integral, será potencializada. Com a participação efetiva da sociedade esclarecida, discursos controladores também serão evitados, porque o poder age também através do discurso oral, até que se transforme em lei escrita, conforme Foucault (1988) menciona:

O poder age pronunciando a regra: o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra. A forma pura do poder



se encontraria na função do legislador; e seu modo de ação com respeito ao sexo seria jurídico-discursivo (FOUCAULT, 1988, p. 81).

Os agentes políticos, em face do poder que lhe foi investido agem pronunciando discursos. Tais discursos interpelam o cidadão de forma que este, por falta de conhecimento, não analisa o discurso controlador, abrindo espaços para outras formas de dominações. As dominações são as mais variadas, desde a liberdade de pensamento nas escolhas de leituras até ao trabalho. O trabalho, nos órgãos públicos, tem sido controlado por meio da falta de concursos, sendo as contratações para o efetivo público através de contratos personalizados entre os governantes e o cidadão. Os governantes se valem do artigo 24 e 25 da lei 8.666/93, que versam sobre contratos administrativos ou a inexigibilidade de licitação em casos de emergência ou calamidade pública, que dispensam concurso público ou licitação no que se refere às compras de bens ou materiais, como também de prestação de serviços, mesmo tendo em vista o que preceitua a Constituição Federal no Art. 37.

O Art. 37-II — A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988, p. 39).

Assim, o que tem ocorrido com frequência é que tanto os contratos de pessoas, como os de bens e matérias ficam vinculados à permanência do agente político no poder, mantendo a política da troca de favores. Essa forma de política existe, mas de forma sutil, porque os envolvidos se autoprotegem. Os demais, que não conseguiram eleger seus candidatos, ficam à margem, fora do campo de trabalho público, na expectativa de, nas próximas eleições, poderem eleger o candidato e, dessa forma, ter a possibilidade de assumir uma vaga no órgão público. Importa mencionarmos que não é somente o interessado na vaga de “emprego” que fica vinculado ao candidato, mas toda a família e até amigos. Foucault (1988, p. 97) afirma que as relações de forças e poder eram baseadas na guerra, mas os governantes fizeram uma inversão, “investiram pouco a pouco, na ordem do poder político”, exercendo assim a Biopolítica, o controle sobre a vida e a morte. Nesse sentido, buscar formas de resistências ao pensamento dominador por meio do poder público, se impõe. A resistência em nosso caso, no qual impera a grande desigualdade social, poderá ser vencida, a nosso ver, por meio de uma educação escolarizada na qual a formação do leitor literário seja um processo e com a prática de letramento político. Mesmo tendo em face que o poder regulador do Estado tem sido um grande obstáculo para o ensino-aprendizagem de práticas que desenvolvem o pensamento crítico, haja

vista o controle sobre o uso dos livros que permearam e ainda permeiam a sociedade. Para alcançar resultados com uma prática pedagógica com letramento político e leituras literárias, é necessário que esta seja trabalhada sob o pensamento de Transmodernidade defendido por Enrique Dussel (2001), conforme apresentada, nos capítulos anteriores, deste estudo. A Modernidade para concretizar seus ideais de desenvolvimento dominou e explorou, já a Transmodernidade tem como base o respeito, a liberdade, e a alteridade. Ela é “respetuosa de la Exterioridad y afirmativa de Identidades heterogéneas” (DUSSEL, 2001, p. 407). No pensamento Transmoderno não existe espaço para a prática da Biopolítica, da Tanatopolítica e da Necropolítica, mas de política nos moldes Aristotélico, que tem como fim o bem-estar e a felicidade do homem. Desse modo seria uma espécie de pensamento utópico, mas que precisa ser aplicado, pois ao contrário, a humanidade poderá sucumbir sob o impacto do sistema-mundo-capitalista-globalizado-desumanizado. Um dos pressupostos da política defendido por Aristóteles é a necessidade de o homem viver em sociedade.

Segundo Freire (1967, p. 44), “ desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”. Uma vez que o ser humano traz em si o desejo de inovação, de construção e não de repetição, como também não coaduna com o isolamento, antes procura o convívio social para se auto afirmar. Portanto, toda sociedade necessita de atitude crítica porque estar em sociedade requer integração e integração é envolvimento. Para tanto, precisamos de atitude, de ação, o que se contrapõe à condição de ajustamento ou acomodação. Ajustamento ou acomodação não condizem com a natureza política do homem.

O letramento político, por meio das leituras literárias e realizado em roda de conversa, é uma possibilidade de integração entre a comunidade escolar e a sociedade. Entendemos que o letramento político pode ser realizado de várias formas, como demonstra Cosson (2019, p. 71). Ele pode ser através de “grupos de estudo que reúnem um grupo de pessoas para discutir e deliberar sobre questões relevantes, funcionando mais como círculo de leitura, sendo que, em lugar de um livro, o centro do debate é uma questão social”. Conforme pontuado, o letramento político pode ser realizado de múltiplas formas, mas em nosso estudo, ele está atrelado à leitura de um livro literário, porque o objetivo é o letramento político como forma de enfrentamento à Colonialidade do Poder e também formar leitores literários. A partir da apropriação das leituras literárias, o educando se apropriará de todos os conhecimentos necessários para sua formação. Nesse sentido, o fazer pedagógico com o letramento político através das leituras literárias, para além do empoderamento da consciência crítica, o aprendizado da leitura, o educando adquirirá

também a capacidade de retórica tão salutar nas atividades do dia a dia. A literatura, por ser um produto social, versa sobre as experiências humanas, pois, segundo Sartre (2004, p. 118) “o tema da literatura sempre foi o homem no mundo”. Devido a esta ligação que a literatura tem com o humano, que o ensino de letramento político por meio das leituras literárias é pertinente e pode gerar grandes resultados, uma vez que a política também é da ordem do humano.

Como a proposta é construída na visão decolonial, sua prática enseja também uma prática decolonial, ou dito de outro modo, sua prática deve ser de forma heterogênea, considerando a diversidade em todos os aspectos – sociais, políticos, econômicos e religiosos. A visão binária, maniqueísta baseada no conceito de bem e mal, verdadeiro e falso desenvolvido na modernidade precisa ser substituída pela visão heterogênea da Transmodernidade, sobretudo no campo da política. Conforme demonstra Celentano (2018), no cenário político atual prevalece o pensamento maniqueísta e infantil apresentado nas narrativas de lutas do bem *versus* mal, bandido *versus* mocinhos. O que representa um impedimento para uma análise objetiva da realidade. Celentano (2018) afirma que:

Nessa perda das noções objetivas da realidade política, alguns cidadãos passam a personificar o bem de um lado e o mal de outro. Nesse jogo dicotômico, começam a atuar fortes ilusões. O indivíduo passa a acreditar que aqueles que personificam o lado do bem podem resolver tudo, ou se não há o que personifica o bem atualmente o indivíduo se põe à espera de um messias político, aquele que virá nas próximas eleições e resolverá todos os problemas. É interessante notar que não importa que haja alguns mecanismos estruturais sistêmicos e que a mudança de um partido A por um partido B ou C no Executivo nacional não tem o poder de mudar tudo. Nesse tipo de lógica, a simples mudança de um ator político poderia mudar, como em um passe de mágica, tudo que se passa nas várias esferas inter e intragovernamentais, independentemente dos aspectos sistêmicos que permaneceriam. Essa projeção do messias político, o salvador da pátria, que irá resolver todos os problemas da nação como em um passe de mágica, também está ligada à infantilização do pensamento político (CELENTANO, 2018, p. 22).

A falta de um pensamento crítico e objetivo é uma das causas do desmonte da política em seu sentido estrito de ser, que é o espaço para a democracia e não apenas o espaço da representação. A questão da presença de um “messias político” ocorre pelo motivo da falta de racionalidade e do excesso de romantismo político, ou dito de outro modo, é infantilização política conforme Celentano (2018) apresentou. Por outro lado, há também a influência no imaginário sobre a criação de um “monstro” de um “inimigo comum”, que se torna a causa, pela qual, todos devem se unir para vencer o inimigo. Dessa forma, o poder político cria o inimigo comum contra o qual todos devem lutar, e apresenta o “messias” que vai derrotar o mal. A população refém deste discurso, legitima nas urnas o direito de exercer o poder político ao candidato que melhor personificar o imaginário da moral, da religião dominante e do

desenvolvimento econômico. É mais a política da economia (política voltada para o desenvolvimento do capital) que tem estado no poder. Por outro lado, a política “messiânica” (aquela que promete ter a solução para reorganizar a moral e a fé, se conseguir eleger determinado candidato que poderá ser o salvador da pátria) também tem aumentado o seu poder. Nesse sentido, percebemos que a construção de um senso crítico e objetivo precisa passar pelo processo de escolarização, desde os anos iniciais, porque o cidadão está sempre em construção, e por ser processo precisa ser acompanhado desde a infância. A visão maniqueísta, dicotômica e infantilizada é a responsável pela permanência da Colonialidade do Poder que a cada dia tem suas estruturas fortalecidas. Desse modo entendemos que

o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento (VYGOTSKY, 2008, p. 129-130).

Ensinar o educando desde o Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio sobre o letramento político por meio da literatura possibilitará a construção de pessoas autônomas e empoderadas, não só politicamente, mas as conduzirá na descolonização do pensamento de forma ampla em outros espaços sociais como no trabalho, no contato com as empresas prestadoras de serviços, facilitando, assim, sua inserção e permanência no mundo jurídico, político e social. Para além do empoderamento político, o educando também aprenderá a importância da literatura, desenvolvendo, desse modo, o gosto pelas leituras literárias, fortalecendo sua consciência crítica e suas leituras de mundo. É importante o educando crescer participando de processos democráticos, para compreender a relevância da política independentemente do lugar que ele ocupar.

O ensino escolarizado decolonial é, portanto, a nosso ver, a forma para o enfrentamento da Colonialidade do Poder, que permanece bem articulada em seus eixos originais (controle do trabalho, gênero, raça e do conhecimento), mesmo tendo em vista o discurso de que a liberdade é o sustentáculo da ordem e do progresso. A liberdade passa a ser uma representação, porque a mentalidade psicológica continua colonizada pelas estruturas de poder constituídos. Podemos inferir que a política foi transformada, por parte de alguns entes, em trampolim para alcançar o sucesso financeiro e pessoal em detrimento do bem-estar coletivo. Estes se aproveitam da falta de conhecimento político de alguns cidadãos e cidadãs para fazer da política uma carreira vitalícia.

Tanto a política como a literatura têm sido objetos de estudos para vários pensadores. As perguntas: onde está a política? onde está a literatura? têm sido feitas de modos insistentes. Continuamos à procura das duas ciências e de seus lugares na escola. Esses questionamentos são relevantes, pois suscitam novos olhares sobre essas temáticas tão vitais para a vida. De acordo com Bauman (2000, p. 92), a chave da autonomia é política: “a chave da autonomia não está nas mãos dos filósofos. É, sobretudo, uma questão política. [...], a sociedade para ser independente, precisa de indivíduos independentes e estes só podem ser livres numa sociedade autônoma”. Importante reflexão para esse estudo, pois é justamente a autonomia individual que pretendemos alcançar a autonomia coletiva para isso, se faz necessário a presença da política. É com o ensino do letramento político, que ela se fará presente de forma que o educando possa ser construtor e parte integrante da sociedade autônoma. A capacidade de pensar precisa ser cultivada, ensinada, porque a sociedade está permeada pelas respostas prontas, implementadas pelos agentes políticos. A sociedade precisa questionar, precisa trazer à superfície o estranhamento, fugir da apatia e inércia. Mas entendemos que esse “espírito questionador” só poderá surgir por meio do ensino escolarizado, porque não se trata de um questionar “infantilizado”, mas objetivo e crítico, com intencionalidade.

Ao lermos sobre a questão do racismo, nos remetemos, por exemplo, a uma questão muito comum que nunca chamou a atenção: Porque nos documentos ainda se pergunta a cor. A cor de uma pessoa não influencia no desempenho de suas funções ou de suas competências. Outra pergunta desnecessária é: Qual é a sua religião? A religião é um assunto particular da pessoa, uma vez que o Brasil é um país laico. Entendemos que estas perguntas, que foram expostas aqui a títulos de exemplos, fazem parte do aparelho de controle do Estado, são dados para controle. O que se pergunta é o que tem sido feito a partir das respostas a estas perguntas, pois sabemos que no Brasil a população negra é maior do que a considerada branca, se é que se pode pensar em população branca no contexto brasileiro. Podemos inferir que os documentos legais Lei 7.716/1989, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008 e a Lei 12.711/2012, esta é questionada desde o dia de sua promulgação como sendo desnecessária, podem ter sido oriundos a partir das respostas sobre qual é a sua cor, pois estas regulamentam e criminalizam o preconceito racial como também regulamenta o ingresso nas universidades das pessoas de cor negra e indígenas. Reafirmamos aqui que ninguém deve abrir mãos destas leis, pois a realidade brasileira continua igual à época de suas criações. O preconceito continua de forma simulada. O Estado tende a acusar o pobre e o negro de indolente, como se a culpa da exclusão fosse obra e graça destes. Os agentes políticos representantes do poder se negam a reconhecer o processo

de exclusão, dominação e exploração bem articulado e imposto desde o “encobrimento da América”. A periferia continua distante do centro.

A questão racial, o preconceito, e os documentos afirmativos relacionados ao racismo devem ser assuntos para problematização dentro do letramento político. A questão racial é um dos eixos da Colonialidade do Poder, que é reproduzido também nos instrumentos de ensino-aprendizagem como, por exemplo, o Mapa político turístico multirrodoviário (2011) que traz escrito que “a Região Sul é considerada a Europa brasileira, devido a concentração de imigrantes europeus no desenvolvimento de seu território”. Essa distinção dada à região Sul, a nosso ver, é um destaque desnecessário, pois o Brasil foi povoado por muitas “raças”, sendo duas delas a africana e a indígena, e, no entanto, não se dá o destaque a essas duas “raças”. É como afirmar que, por ser uma “Europa brasileira”, seu valor e belezas são superiores às demais regiões do Brasil, que por sinal são todas lindas e formadas por pessoas trabalhadoras. Esse destaque à região sul do Brasil, é um mecanismo de manutenção da Colonialidade do Poder, do ser e do saber, como se esta região por ser composta por europeus brancos, seja melhor que as demais. Acreditamos que essa descrição no mapa deva ser revista, pois não existe “Europa brasileira”, existe Europa e existe Brasil, são dois termos distintos. A Europa é um continente composto por vários países e o Brasil é um país localizado no continente Americano, precisamente no subcontinente América do Sul. Reconhecer que a região sul brasileira tem um clima diferenciado, que detém até a atualidade presença maciça de descendentes alemães e italianos é concebível, mas aceitar essa descrição de “Europa brasileira” não é possível, porque representa um forte instrumento para a Colonialidade do Poder, do ser e do saber engendrado no processo de colonização e exploração realizado pelos europeus de encobrimento do outro.

De acordo Dussel (1994, p. 49), “la ‘colonización’ de la vida cotidiana del indio, del esclavo africano poco después, fue el primer proceso europeo de ‘modernización’, de civilización, de ‘subsumir’ (o alienar), al Otro como lo Mismo”. A Europa transformou todos os demais países como sua periferia no período de colonização, por isso, recusar essa denominação de “Europa brasileira” é necessária para pôr fim à Colonialidade do Poder. A região Sul brasileira, bem como, todo o continente americano não é mais periferia da Europa. A região Sul do Brasil deve ser conhecida por suas características naturais, sua arquitetura, sua culinária, sua história, não por ser um local habitado por europeus e seus descendentes. Essa valorização à região Sul em decorrência de sua população de origem europeia, sustenta a Colonialidade do ser que originou o racismo. Desse modo, é relevante mencionarmos que ressaltar essa distinção contribui para a manutenção do racismo estrutural. Assim, registramos que racismo não se refere só a cor, mas de acordo com Menéndez (2018, p. 101-102) está

relacionado a todo tipo de relações de exploração, dominação ou exclusão, “el racismo debe ser referido a las relaciones sociales, económica y políticas a nivel macro y microsocioal que implican la negación, discriminación y explotación de los otros en nombre de pretendidas características biológicas o culturales”. Desse modo, a prática de letramento político envolvendo essas temáticas, internalizará no educando que não existem raças, mas somente uma que é a humana; não importa a cor ou condição social, todos somos iguais perante a lei. Portanto, devemos ser iguais também perante as oportunidades de aprender, de trabalhar e de militar politicamente. Corroborando para a descolonização do pensamento e como modo de afirmar a libertação do imaginário, Ramos Júnior (2020, p. 104) afirma que: “na assunção da solidariedade horizontal e vertical, trata-se de assumir que pronunciamos a palavra como resposta à vida, a esse chão que nos chama a denunciar a colonização como passado-estendido, e proclamar um agora forte, liberado”. Entendemos que a palavra lida, mediada e falada com liberdade política e com o conhecimento escolarizado de modo crítico, representa uma base para a afirmação da Descolonialidade do Poder, do ser e do saber. Nessa direção, é importante reafirmarmos que a prática do letramento político precisa ser executada na lógica da Transmodernidade, ou seja, de uma forma outra de pensar bem diferente da forma exercida sob o pensamento da Modernidade. O pensamento Transmoderno é humanizado e busca o bem individual a partir do coletivo. Evidentemente, ter um pensamento Transmoderno também precisa ser ensinado, mesmo que todo ser humano traga dentro de si um traço de Transmodernidade.

A Modernidade, como já mencionado anteriormente, foi recebida e vivenciada como a idade áurea. No entanto, suas características foram se acentuando, e gerando a dominação e a exploração sobre o outro e também da natureza. De acordo com Kellner (2001, p. 297), “a identidade na modernidade também foi ligada à individualidade, ao desenvolvimento de um eu individual único”. Essa individualidade, esse eu único, foi causando dia após dia a exclusão social, pois para ser único, é necessário investir no modo de vestir e calçar, nos objetos de consumo tecnológico, e nos locais para lazer. Esse processo de individualidade favoreceu e continua favorecendo o setor de mercado e o sistema capitalista que a cada dia gera mais necessidades para as pessoas. Essa visão de vida “coisificada” produz o isolamento das pessoas. O isolamento diminui o diálogo e, assim, a democracia sofre sua influência, porque como já foi dito, democracia ocorre com a participação de todos. O Processo de exclusão, de individualismo e desigualdades sociais gera a violência, e os educandos são as maiores vítimas porque se veem envolvidos nesse processo até mesmo quando estão no espaço escolarizado, porque em alguns casos, o educando já chega na escola violentado pelas dificuldades, por exemplo, de transportes,

de falta de alimentação, falta de afeto, ou por ser vítima do preconceito social e racista. De acordo com Ribeiro (1995, p. 236) “conforme assinalamos repetidamente, mais do que preconceitos de raça ou de cor, têm os brasileiros arraigado preconceito de classe. [...], opõem pobres e ricos muito mais do que negros e brancos”. A sociedade brasileira é duas vezes discriminadora. Discrimina por condição financeira e por cor (raça). Essa herança preconceituosa de olhar o semelhante foi originada no processo de colonização como forma de manter o controle, a dominação e exploração. A colonização onde quer que tenha ocorrido, representa um ato de crueldade, pois invisibilizou e proporcionou o apagamento da história do outro que foi colonizado. Conforme Césaire (2006, p. 19) “la colonización, deshumaniza al hombre incluso lo más civilizado”. Desse modo, a sociedade reproduz sua história negativa toda vez que age com discriminação preconceituosa. É possível observar que quando a violência adentra os muros da escola, é o sinal de que a sociedade está desesperada, vitimizada pelas causas advindas da colonização que perduram por meio da Colonialidade do Poder.

Da escola é cobrado o controle na educação, mas as políticas públicas não estão favorecendo meios para a própria sociedade na construção da educação. A escola não conseguirá desenvolver uma educação integral, política e científica, se os agentes políticos continuarem a defender uma educação técnica e apolítica, como também, se não houver políticas públicas que diminuam as desigualdades sociais de forma sistemática. Desse modo, é relevante apresentarmos a afirmativa de Souza (2011, p. 160) “uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula”. De fato, a escola é o espaço por excelência para as problematizações das vivências dos educandos também em outros contextos, tendo em vista que a educação não é separada da realidade do ser humano, e sim parte constitutiva deste. O ensino de letramento político é também um movimento de resistência. Resistência contra as desigualdades sociais geradas pela falta de conhecimento, de condições de trabalho, enfim, a falta de oportunidades para transitar nos espaços sociais, políticos, geográficos

Assim, o letramento político poderá também elucidar aos educandos que a escola tem a função de fazer um caminho diferente do mercado, mesmo que a formação escolarizada esteja de algum modo ligada à formação técnica, pois a missão da escola é ter ensino- aprendizagem (como processo) integral, e não ensino e aprendizagem em modo dicotômico. Ela é o local para o encurtamento e até a erradicação da Colonialidade do Poder que assola, oprime e explora a sociedade gerando cada vez mais periferias, como demonstra Ribeiro (1995):



Entretanto, o vigor da ideologia assimilacionista, assentada na cultura vulgar e também ensinada nas escolas, e das atitudes que começam a generalizar-se entre todos os brasileiros de orgulho por sua origem multirracial, e dos negros por sua própria ancestralidade, permitirão, provavelmente, enfrentar com êxito as tensões sociais decorrentes de uma ascensão do negro, que lhe augure uma participação igualitária na sociedade nacional. É preciso que assim seja, porque somente assim se há de superar um dos conflitos mais dramáticos que desgarra a solidariedade dos brasileiros (RIBEIRO, 1995, p. 241).

Portanto, as leituras literárias para a participação nas rodas de conversas deverão serem vistas como um dos meios para a formação integral do aluno como também forma de resistências contra a Colonialidade do Poder, do ser, do saber e da natureza, de modo que as distâncias entre as classes sociais sejam diminuídas. Erradicar é um processo mais longo que somente se concluirá se o combate contra o império da Colonialidade do Poder começar urgentemente e continuar diariamente mesmo por meio de pequenas ações. O empoderamento produzido pela apropriação do conhecimento escolarizado decolonial Transmoderno poderá ser a base para uma vida plena, independentemente da classe social ou cor do sujeito.

Ao chegar ao fim deste capítulo sobre o projeto Caminhando e Perguntando esperamos que a leitura, que parece extensa, tenha chamado a atenção para importância do letramento político por meio das leituras literárias como forma para a construção de um pensamento outro para a concretização de uma educação libertadora. A construção de um pensamento e um modo de vida mais humanizado, focado no desenvolvimento político humanizado que contemple as pessoas e o sistema ecológico, pois a cada dia a natureza pede socorro tanto quanto as pessoas.

Acreditamos que o conhecimento é poder, mas também é um poder libertador.

## 7 PARA TERMINAR DE COMEÇAR (CONCLUSÃO)

Se for certo que o combate resultará em vitória, então será preciso combater, mesmo que o governante o proíba; se não for certo que o combate resultará em vitória, então não se deverá combater, mesmo que o governante ordene.

Sun Tzu

Ao chegarmos ao ponto de conclusão, ou seja, ao ponto no qual podemos dizer que estamos terminando de começar, sentimos um misto de alegria e paz. A alegria se deve ao fato de podermos dizer que conseguimos concluir um trabalho de grande responsabilidade, que conseguimos responder à pergunta hipotética que gerou essa pesquisa. A paz é justamente pelo fato de que o trabalho demonstrou por meio do aporte teórico que a formação escolarizada é para além das técnicas, que pode ser acolhedora, amorosa, afetiva e dialogada. Que é necessário a inclusão de pensamento solidário que poderá ser ensinado através das leituras literárias, para gerar pessoas que praticarão a alteridade em todo tempo e em todos os espaços, sem prejuízos do desenvolvimento econômico tão importante no sistema capitalista. Desse modo, ser solidário, manter a alteridade, não influencia de forma negativa no desenvolvimento acumulativo, pelo contrário, ajuda a manter e proteger a economia, o meio ambiente e todos os espaços vivos.

Como forma de organização e compreensão da leitura deste estudo, retomaremos as ideias já trabalhadas em cada capítulo de modo resumido. Assim, no capítulo introdutório: *Para começar* fizemos a explicação sobre a importância do ensino de literatura em seus desdobramentos de forma Inter/Transdisciplinar com o letramento político de modo Descolonial. Para além da pergunta geradora dessa pesquisa que é: Pode a literatura ser agência para o ensino de letramento político? Está também contextualizado que a pesquisa será uma alternativa contra a Colonialidade do Poder, do ser e do saber soube uma visão democrática, entendendo democracia como convivência com os contrários de modo pacífico.

No segundo capítulo, *O Ensino de letramento político por meio das leituras literárias como alternativa contra uma das faces da Colonialidade do Poder do ser e do saber: o Ensino escolarizado*, foi abordado a importância das teorias Pós-colonial, Colonialidade do Poder, Descolonialidade ou Decolonialidade e Pedagogia do Oprimido como instrumentos para a descolonização do poder, do ser e do saber. Foi problematizado que com a prática do conhecimento advindo das teorias estudadas, é possível vencer a Colonialidade do pensamento, campo esse tão importante para a formação escolarizada. Foi visto também que a educação

escolarizada tem sido um instrumento de manutenção da Colonialidade do Poder, do ser e do saber, que tem formado pessoas para atender aos objetivos do sistema capitalista das potências hegemônicas em detrimento das necessidades locais. A necessidade local está relacionada com a qualidade de vida em seus aspectos socioculturais, econômico, político e meio ambiente sustentável. Ficou demonstrado que Modernidade não representa liberdade, mas o começo da repressão, da destruição do outro por meio da colonização. Para contrapor a ideia de Modernidade Dussel (1994, 2001) desenvolveu o termo Transmodernidade. A ideia de Transmodernidade é baseada na harmonia entre os seres vivos e o desenvolvimento tecnológico, socioeconômico de modo sustentável, preconiza uma viver com alteridade, um modo de ser para além da Modernidade e da Pós-Modernidade.

No terceiro capítulo intitulado: *Literatura e política: uma relação de aproximação e possibilidades*, foram estudadas as relações de aproximações e possibilidades existentes entre política e literatura no sentido de fortalecer o ensino-aprendizagem dos dois campos de saberes potencializando o ensino de forma crítica. É relevante mencionarmos que ao fazer a interdisciplinaridade entre o ensino de política e o ensino de literatura está presente também a ideia de vida em rede, pois todo saber está involucrado em outros campos de saberes, nada existe no vácuo ou surge no vazio. Foi possível observarmos a importância, o envolvimento, a extensão e a profundidade do alcance que a literatura exerce na realidade das pessoas, particularmente durante o processo de ensino-aprendizagem, pois ela representa um fio condutor para a reflexão sobre os vários saberes.

É importante mencionarmos também que tanto a política como a literatura fazem parte da vida, e é imperativo a interação com os dois saberes. É imperativo porque é importante saber que é com a política que faz e mantém o desenvolvimento socioeconômico e é com o pensamento crítico que se firma as escolhas. Nesse sentido, com as leituras literárias forma-se o leitor e desenvolve neste a consciência crítica. Ao formar o educando desde o ensino fundamental para ser um cidadão responsável, alinhado com o pensamento crítico baseado na alteridade produzirá políticos desvinculados do partidarismo político, pois é com a inclusão de todos que se constrói uma nação forte. O partidarismo é próprio de um pensamento egoísta e excludente. Desse modo, ficou demonstrado que o ensino de literatura e de política são tão importantes para a vida como o ensino dos demais componentes do currículo sob a visão de competência e habilidade. A competência e a habilidade serão desenvolvidas também com o ensino de literatura e de política uma vez que o educando é um ser pensante.

O quarto capítulo: *Letramento político e letramento literário: possibilidades para um ensino crítico e democrático*, aborda a importância do ensino com letramentos. Coloca em

relevo a importância do letramento social, o letramento literário e o letramento político. Discute também que o ensino-aprendizagem deve ser embasado na prática social projetando o educando para interagir nos espaços sociais de modo que seja um protagonista e criador. Para tanto, evidencia a importância de ser leitor, pois a leitura, particularmente a leitura literária desenvolve para além do cognitivo, a visão crítica e o senso de alteridade, características que em harmonia potencializam a construção do saber. Nesse capítulo foi demonstrado ainda que o ensino precisa ser heterogêneo, precisa contemplar a escrita, a oralidade, as leituras literárias, os debates em rodas de conversas que envolvam a comunidade escolar com a presença de pessoas comuns ou líderes políticos no sentido de propiciar ao educando experiências que o conduzirá para o campo do senso crítico, pois às vezes para algum dos educandos a escola representa o único lugar de interação, desse modo, o ensino necessita contemplar a todos e todas. O ensino com o letramento político e o letramento literário possibilitará a construção de um cidadão que poderá modificar a realidade do cenário político. Uma vez que ao ser leitor a pessoa compreende melhor toda forma de escrita e com o letramento político adquiri o conhecimento político. Uma modificação poderá ser a partir da participação na escolha dos representantes políticos que passará a ser de modo crítico e não por meio de alienação partidária. O educando obterá o entendimento do que é ideologia política e compreenderá melhor a importância da democracia. Entenderá que democracia é justamente a convivência com os contrários e a ideologia poderá representar uma forma de sujeição.

No quinto capítulo: *Os modos de ler na pós-modernidade: um olhar decolonial*, foi mencionado que a escola é o lugar por excelência para o ensino-aprendizagem da leitura. É o local onde tanto o professor como o educando possam aprender e ensinar embasados pelo pensamento da Transmodernidade desenvolvido por Dussel (1994, 2001), que é um projeto de liberação embasado no diálogo horizontal em harmonia com a natureza. Foi evidenciado também que a educação não precisa ser militarizada para ser efetiva. Ficou evidenciado também, a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento do sistema-mundo-capitalista. A leitura literária desenvolve no leitor visões inimagináveis ajudando-o a desvendar situações diversas que pareciam inatingíveis, porque ao ler um texto literário o leitor é conduzido para um labirinto de reflexões, porque a leitura produz sentido, religa pensamentos. Foi demonstrado também que a leitura foi censurada e os leitores perseguidos, porque a leitura é um ato político, um ato liberador. Foi mencionado também que os modos de ler acompanharam o desenvolvimento social. A leitura passou a ser digital. É possível ler pelo celular, *tablet* e computador. Desse modo, a leitura está cada vez mais presente na vida. Ler e

escrever fazem parte do cotidiano. Os modos de ler são os mais diversos, podem ser individuais ou coletivos.

No sexto capítulo: *O Projeto Caminhando e Perguntado* trata sobre uma proposta de ensino para a formação do educando baseada na desobediência epistêmica. A proposta é um Projeto voltado para o ensino de letramento político por meio das leituras literárias, denominado Projeto Caminhando e Perguntando. O Projeto representa uma resistência à Colonialidade do Poder, do ser e do saber por meio do conhecimento. Representa um modo alternativo para desarticulação da Colonialidade do Poder e de seus eixos opressores. O desenvolvimento do Projeto será por meio do ensino com letramento social, letramento político e letramento literário. A prática para a execução do Projeto será assim: Primeiramente fazer a leitura literária do livro escolhido; depois haverá a rodas de conversas entre os educandos, o professor e pessoa convidada que poderá ser um líder comunitário ou político. É relevante mencionarmos que esse encontro entre educandos e pessoa convidada é muito importante para a construção do saber, pois haverá uma troca de conhecimentos, como também possibilitará ao educando ouvir sua própria voz, sentir que sua participação pode mudar o curso de sua realidade se continuar a aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer de modo crítico.

Esse estudo procurou demonstrar, também, por meio da pesquisa bibliográfica que teoria é base para a construção do conhecimento tanto quanto a prática. A definição de Teoria explicada na visão de Culler (1999) foi determinante para a construção dessa pesquisa:

Então, o que é teoria? Quatro pontos principais surgiram: 1.A teoria é interdisciplinar-um discurso com efeitos fora de uma disciplina original.2.A teoria é analítica e especulativa - uma tentativa de entender o que está envolvido naquilo que chamamos de senso ou linguagem ou escrita ou sentido ou o sujeito.3.A teoria é uma crítica do senso comum, de conceitos considerados como naturais.4.A teoria é reflexiva, é reflexão sobre reflexão, investigação das categorias que utilizamos ao fazer sentido das coisas, na literatura e em outras práticas discursivas (CULLER, 1999, p. 23).

O autor demonstrou que teoria é interdisciplinar, analítica, especulativa, crítica ao senso comum e é reflexiva. Baseados nessa definição construímos nosso estudo. Abraçamos essa definição não como única, mas a que melhor nos representou nesse estudo. Existem várias outras definições conceituando teoria, o campo é vasto. Assim, ancorados nessa perspectiva teórica entendemos que essa pesquisa poderá ser um instrumento de apoio ao professor para o ensino de literatura conforme orientado pela BNCC (2018), que defende a criatividade e o protagonismo do educando. Nesse sentido, o Projeto Caminhando e Perguntando, representa uma possibilidade para a construção do conhecimento alinhado com a recomendação da Base

Nacional Comum Curricular, pois sua prática é mediante a liberdade de expressão e da criatividade permitindo que o educando seja um protagonista.

É oportuno mencionarmos que a pesquisa não enseja ser uma doutrinação, uma resposta única. O que o estudo propõe é uma alternativa contra a Colonialidade do Poder e seus eixos opressores. Essa pesquisa representa uma forma de compreender a política como caminho para a construção de uma sociedade forte. Tendo em vista que o conhecimento produz poder, liberdade e responsabilidade. Esse estudo procurou demonstrar que quando um sujeito conhece seus direitos e deveres suas escolhas não fere a liberdade do outro. Consoante Mézaros (2008) a educação escolarizada representa um caminho para a construção de modos de olhar humanizados, voltados para uma nova forma de pensar as relações sociais,

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Desse modo, as leituras literárias realizadas de forma que o educando possa interagir com o outro, para além do outro fictício, desenvolverá não só o cognitivo, mas também outras características como, por exemplo, a afetividade, a solidariedade, a autoconfiança e a autoestima. Tendo em vista que o ser humano é um ser social e historicamente construído, desenvolver práticas pedagógicas embasadas no letramento social em interdisciplinaridade com outros saberes potencializa o aprendizado. O estudo procurou também demonstrar que existem outros modos pensar (senti-pensar), como por exemplo, as filosofias Ubuntu, Buen Vivir (Bom Viver) ou Vivir Bien (Viver Bem), ambas representam modos de viver resistentes ao sistema capitalista. Demonstrou ainda que qualquer sistema político ou sistema de modo de produção precisam estar alicerçados nos princípios da democracia, da equidade, na liberdade de expressão, na liberdade de ir e vir, na liberdade de pensamento e crenças religiosas. Ficou evidenciado que, conforme Mézaros (2008, p. 71), “a educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente”. Elucidou também que todos e todas independentemente da idade, precisam ser respeitados, orientados e assistidos com o cumprimento dos deveres e direitos garantidos na Constituição Brasileira e pela existência de um Estado do Bem-Estar Social máximo.

Ficou em relevo que uma visão crítica precisa ser construída também de forma escolarizada e a começar pelo Ensino Fundamental para poder se concretizar na prática. Também evidenciou que pensar o ensino-aprendizagem de modo que haja práticas com

letramentos se constitui em um ato político, pois o ensino passa a ser praticado mediante o princípio da democracia que é a convivência com o diferente. Essa forma de ensinar e aprender mediante a diversidade seja de saber quanto de realidades pessoais, desenvolve tanto no educando quanto no professor uma nova forma de pensar a relação social, a convivência com o outro não apenas de forma próxima localmente, mas induz ao pensamento coletivo, mais extenso. Esse pensamento mais extenso ficará compreensível por meio do aprendizado sobre a importância da política, da leitura, da escrita e da oralidade. Dessa forma a prática pedagógica mediante estratégias que envolvam letramento literário, letramento político, letramento social produzirá resultados a curto, médio e longo prazo, pois o educando se sentirá parte do processo de ensino-aprendizagem não como ouvinte, mas como protagonista. Aprender sobre a importância da política ainda na infância formará um educando crítico que não se deixará envolver em propostas de políticas partidárias, mas o ajudará a escolher seu representante, seu sistema de produção, mediante critérios democráticos que estejam alinhados com a qualidade de vida para a coletividade e meio ambiente de modo sustentável. Porque, mais que ensinar e aprender habilidades e competências é preciso saber sentir, se importar, ter empatia.

Por último, mas não menos importante, podemos afirmar que a pergunta motivadora desta pesquisa foi respondida de forma positiva: A literatura pode sim ser uma agência para o ensino de letramento político. Também ficou elucidado por meio dos aportes teóricos nos quais ancoramos nossa pesquisa, que a interdisciplinaridade entre letramento literário e letramento político, pode representar uma alternativa contra a Colonialidade do Poder, do ser e do saber. É acreditando na formação de um leitor literário crítico, que defendemos o ensino de letramento político por meio das leituras literárias, porque entendemos que tanto a política como a literatura formam parte da vida, são partes integrantes do processo histórico da humanidade. Outro fator muito importante a se destacar é que o real pode ser vivido por meio da ficção como forma de experiências. Outra motivação que deixamos registrada é que toda leitura de um texto constrói um novo texto, desenvolve novas pesquisas e novas práticas. Assim, ao terminarmos de começar este estudo, deixamos o convite para novas construções de desobediências epistemológicas....

## REFERÊNCIAS

### CAPÍTULO 1 - PARA COMEÇAR (INTRODUÇÃO)

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARRUDA, José Jobson de A. e PILETTI, Nelson. **Toda a História**: História geral e história do Brasil. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo** [tese]: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Orientadora: Eneida Oto Shiroma. Florianópolis, SC, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento político**: trilhas abertas em um campo minado. In: **E-Legis**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/90/76>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora, UNESP, 1998.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática**: história e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1991.

DARNTON, Robert. **Censores em ação**: como os estados influenciaram a literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.



DUSSEL, Enrique. **1492 el encubrimiento del Otro: Hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Editores Plural, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brower, 2001.

DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. **Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE EDUCAÇÃO. **Conheça o Brasil - população: educação**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOSQUERA, Marilyn Machado. **Ubuntu: una invitación para comprender la acción política, cultural y ecológica de las resistencias afroandina y afropacífica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190118032420/Ubuntu.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

MÉSZÁROS, Istvan. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital par educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio. Descobrir o Sul, desfeticizar o pensamento. **EntreLetras**, v. 11, n. 2, p. 102 - 121. Disponível: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/10240>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. (Org). Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

**CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE LETRAMENTO POLÍTICO POR MEIO DAS  
LEITURAS LITERÁRIAS COMO ALTERNATIVA CONTRA UMA DAS FACES DA  
COLONIALIDADE DO PODER, DO SER E DO SABER: O ENSINO  
ESCOLARIZADO**

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time?. *In*: **Revista Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111-126. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/170465>. Disponível em: 24 jan. 2022.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Fernando Luiz (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BNDES. **Privatização da Vale do Rio Doce: o estado no lugar certo**. Disponível em: [https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/14057/2/Privatizacao%20da%20Vale%20do%20Rio%20Doce\\_o%20estado%20no%20lugar%20certo\\_P\\_BD.PDF](https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/14057/2/Privatizacao%20da%20Vale%20do%20Rio%20Doce_o%20estado%20no%20lugar%20certo_P_BD.PDF). Disponível em: 26 fev. 2019.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leituras**. Maringá: Eduem, 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf). Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. **Brasil no PISA 2018: relatório Brasil no Pisa 2018**. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206). Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**, 2016. Disponível em : <https://www1.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CARVALHO, Luís Miguel. **PISA – Programme for International Student Assessment: um instrumento de regulação da educação. Compilação de Estudos (2008-2017)**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2017.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. **A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosacnaify, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. *In*: LNADER, Edgar (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

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

CÈSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo** (fragmentos). Latinoamérica: cuadernos de cultura latinoamericana 54. Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México, Unión de Universidades de América Latina, 2006.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e prática**. Orientadora: Eneida Oto Shiroma. Florianópolis, SC, 2011.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Editora Global, 2003.

CORNEJO POLAR, Antonio. **O condor voa: literatura e cultura latino-americanas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DORNELAS, José. **Empreendedorismo, transformando ideias em negócios**. São Paulo: Empreende, 2018.

DUSSEL, Enrique. **1492 el encubrimiento del Otro: Hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Editores Plural, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da liberação**. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo. (Comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brower, 2001.

ETTE, Ottmar. **Escrever entre mundos: literaturas sem morada fixa**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A consolidação do direito à educação como desafio para um Estado de bem-estar no Brasil. *In*: CASTRO, Jorge Abrahão de Castro; POCHMANN, Marcio (Orgs.). **Brasil: Estado social contra a barbárie**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; LIEVORE, Sue Elen. Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55663>. Acesso em: 19 set. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/05/Reforma-Empresarial-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001,

GROSFUGUEL, Ramón. Actualidad del pensamiento de Césaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial. *In*: CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**(fragmentos). Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

GROSFUGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

HOMERO. **Odisséia**. Rio de Janeiro: Ediouro,2001.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia - estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2013.

LIBÂNEO, J. Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar (Orgs). [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.  
[http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas\\_Educacionais\\_Neoliberais\\_e\\_Escola\\_Publica\\_-\\_uma\\_qualidade\\_restrita\\_de\\_educacao\\_escolar.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras,2011.

MARÍN, José. Globalización, educación y diversidad cultural. *In*: **Revista Perspectiva.**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 377-403, jul./dez. 2002.

MEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Portugal, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

MIGNOLO, Walter D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura: Un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica**: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. La descolonialidad del vivir y pensar: desprendimiento, reconstitución epistemológica y horizonte histórico de sentido. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

MISES, Ludwig Von. **Ação Humana**. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégia do capital par educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. (Orgs.) **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. 5. ed. Brasília, MH Comunicação, 1995.

PASSARELLI, Hugo. **Ideia de universidade para todos**. 2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>. Acesso em: 20 out. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad *In*: **Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo-Libri Mundi, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina *In*: LANDER, Edgar. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. São Paulo: Lutas Anticapital, 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Editora Ática, 2004.

SEGATO, Rita. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.

SEGATO, Rita. **La guerra contra las mujeres**. Edición: Traficantes de Sueños. Madrid, 2016.

SEGATO, Rita. La perspectiva de la Colonialidad del Poder. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Aníbal Quijano**: ensayos en torno a la colonialidad del poder. (Org.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Del signo, 2019.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica Cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 2007.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literaria de proceso social nos inicios do romance. São Paulo: Editora 34, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravony. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIANA, Camila Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos. O leitor-literário entre os muros da escolarização: análise da (in) visibilidade da literatura infantil na BNCC. *In*: **Revista Entreletras**, Araguaína, v. 10, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/7880>. Disponível em: 24 jan. 2022.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **O ensino das ciências no Brasil e o PISA**. São Paulo: Instituto Sangari do Brasil, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Disponível em: 20 out. 2020.

### **CAPÍTULO 3 - LITERATURA E POLÍTICA: UMA RELAÇÃO DE APROXIMAÇÃO E POSSIBILIDADES**

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte. Editora: UFMG, 2002.

ALVES, Cristiane de Mesquita. Literatura e autonomia na leitura de lemos dom. *In*: SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis (Orgs.). **Ensino de literatura e de leitura literária**: desafios, reflexões e ações. Porto Alegre (RS): Editora Fi, 2019.

AMORIM, Carlos. **Araguaia**: histórias de amor e de guerra. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2014.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ARISTÓTELES. **A poética clássica**: Aristóteles, Horácio, Longino. São Paulo: Cultrix, 2005.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BARRETO, Lima. **Os Bruzundangas**. São Paulo: Brasiliense, 1956. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000023.pdf>. Disponível em: 20 jan. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnica, 2003.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Comissão especial sobre mortos e desaparecidos políticos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Z. Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CARPENTIER, Alejo. **Los pasos perdidos**. México: General de ediciones, 1970.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.



CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORNEJO POLAR, Antonio. **O condor voa**: literatura e cultura latino-americanas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

COSSON, Rildo. **Escolas do legislativo, escolas de democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**: campanha de Canudos. São Paulo: Laemmert C., 1905. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5351>. Acesso em: 17 jan. 2020.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **As instituições brasileiras da Era Vargas**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. Disponível em: 02 fev. 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6839>. Acesso em: 17 jan. 2020.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas (SP): Papius, 1996.

DÓRIA, Palmério. Xambioá, Canudos. *In*: AMORIM, Carlos. **Araguaia**: histórias de amor e de guerra. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014.

DOUGLASS, Frederick. **Narrativa da Vida de Frederick Douglass**: um escravo americano. Rio Grande do Sul, 2012.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECHEVARRÍA, Roberto González. **Mito y archivo**: uma teoria de la narrativa latino-americana. México: FCE, 2011.

ETTE, Ottmar. **Escrever entre mundos**: literaturas sem morada fixa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

FOULCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprendendo. **O Comunitário**. Campinas, v. 6, n. 38, p. 6-9, março 1994. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3010/FPF\\_OPF\\_01\\_0009.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3010/FPF_OPF_01_0009.pdf). Acesso em 25-01-2022.

GARCIA, Marques. **Cien años de soledad**. Cátedra: Ed. De Jacques Joret, 1984.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas**: do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.

HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOMERO. **Odisseia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

HORÁCIO. Arte Poética: Epistula ad Pisonem. *In*: BRANDÃO, Roberto de Oliveira. **A poética clássica**: Aristóteles, Horácio, Longino. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

JOUVE, Vicent. **Porque estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 1969.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LACERDA, Nilma Gonçalves. Olho de água, olho de boi. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Z. Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOBATO, Monteiro. **Sítio do Pica-Pau Amarelo**: renações de narizinho: caçadas de pedrinho. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MAESTRO, Jesus G. **El mito de la interpretación literária**: nueva introducción ensayística al materialismo filosófico como teoría de la literatura. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo, 2014.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leituras. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga**: conversas sobre livros. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEDEIROS, E. A. D. Guerrilha do Araguaia: memórias à margem da história. **Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História**, v. 10, p. 16, 2013. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/289](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/289). Acesso em: 24 jan. 2022

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia. São Paulo: Cultrix, 1993.

OBBERG, Maria Silvia Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: BELMIRO, Celia Abicalil *et al.* **Onde está a literatura? Seus espaços, seus valores, seus textos, suas leituras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Org.). **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Revista Estudos Avançados: O negro no Brasil**, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/739>. Disponível em: 14 mar. 2022.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RÉGIS, Sônia. **Aproximações**: ensaio sobre literatura. São Paulo: Cultrix, 2007.

RODRIGUES, Wallace; ALMEIDA, Cristiane da Silva; COSTA, Edinilza. **Educação e política**: o caso do PARFOR e sua relação com o pensamento educacional de Paulo Freire. In: **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, ano 5, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/issue/archive>. Acesso em: 24 jan. 2022.

RODRIGUES, Wallace. Considerações sobre os ensinamentos antiautoritários de Paulo Freire. In: Dossiê Paulo Freire centenário: a relação dialógica como processo de emancipação. **Revista Anthesis**, v. 9, n. 18, p. 96-106, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/issue/view/226>. Acesso em: 25 jan. 2022.

- ROWLING, J. K. **Harry Potter**: obras completas. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2017.
- SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Editora Ática, 2004.
- SAVATER, Fernando. **El valor de elegir**. Barcelona: Editorial Planeta, 2015.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SILVA, Juliana da. Entre a literatura comparada e o ensino de literatura: desvendando a construção dos personagens. *In*: SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis (Orgs.). **Ensino de literatura e de leitura literária**: desafios, reflexões e ações. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Disciplina, biopoder e governo: contribuições de Michel Foucault para uma analítica da modernidade. *In*: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (orgs.). **Michel Foucault**: sexualidade, corpo e direito. Marília: Oficina Universitária, 2011.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 2007.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. Rio de Janeiro: Leya, 2018.
- SOUZA, Agostinho Potenciano de; OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de. Poesia na internet. *In*: SILVA, Débora Cristina Santos; CAMARGO, Goiandira Ortiz de; GUIMARÃES, Maria S. Batista. **Olhar o poema**: teoria e prática do letramento poético. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.
- SCHWARTZ, Germano. **A constituição, a literatura e o direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- WALTY, Ivete Lara Camargo. Literatura e Escola: Antilições. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Z. Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

WOLFGANG, Iser. **O ato da leitura**. São Paulo: Editora 34, 1996.

#### **CAPÍTULO 4 - LETRAMENTO POLÍTICO E LETRAMENTO LITERÁRIO: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO CRÍTICO E DEMOCRÁTICO**

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALMEIDA, André Luiz de Oliveira. Reflexões sobre pragmática e letramento jurídico a partir de um caso de vídeos no youtube desrespeitando cultos religiosos afro-brasileiros. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19611/13414>. Disponível em: 15 fev. 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ASSUMPTÃO-RODRIGUES, Marta Maria. Democracia. *In*: ORTEGA, Any. **Dicionário de conceitos**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2020.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cutrix, 2007.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. Democracia. *In*: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (orgs.). **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOLÍVAR, Simón. **Doctrina del Libertador**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília (DF): MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília (DF): MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.) **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- COELHO, Nely Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. *In*: DANTAS, *et al.* Educação e política: reflexões e práticas democráticas. **Cadernos Adenauer**, ano 11, n. 3, 2010.
- COSSON, Rildo. **Letramento político: trilhas abertas em um campo minado**. *In*: **E-Legis**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, 2011.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.  
Disponível em:  
[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 09 fev. 2020.
- DIMOULIS, Dimitri. **Dicionário brasileiro de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades: ensaios**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.
- EAGLETON, Terry. A ideologia e suas vicissitudes no Marxismo Ocidental. *In*: ZIZEK, Slavoj. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOULART, Cecília. Alfabetização e Letramento: os processos e o lugar da Literatura. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

- GRIJÓ, Andréa Antolini. Quem conta um conto aumenta um ponto? Adaptações e literatura para jovens leitores. *In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). **Literatura**: saberes em movimento.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar**: e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas (SP): Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2002.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise Marxista I. 19. São Paulo: Cortez, 2010.
- MELLO, Maria F.; BARROS, Vitória M. de; SOMMERMAN, Américo. Transdisciplinaridade e Conhecimento. *In: MELLO, Maria F.; BARROS, Vitória M. de; SOMMERMAN, Américo (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**.* São Paulo: TRIOM, 2002.
- MELO, Renato de. Análise do Discurso & Literatura: Uma interface real. *In: MELO, Renato de. **Análise de discurso & literatura**.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica**: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidade. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas (SP): Papyrus, 1997.
- MOSQUERA, Marilyn Machado. **Ubuntu**: una invitación para comprender la acción política, cultural y ecológica de las resistências afroandina y afropacífica. 2018. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190118032420/Ubuntu.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. *In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). **Literatura**: saberes em movimento.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998.

SCHWART, Germano. **A constituição, a literatura e o direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (In)flexibilidade comunicativa. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640POR.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

UNESCO. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

VELASCO, Juan Miguel González. **Aula mente social**: pensamiento transcomplejo. Bolívia. Imprenta Prisa Ltda., 2017.

WARAT, Luís Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1985

WIGHT, Martin. **A política do poder**. São Paulo: Ed. Universidade de Brasília, 2002.

## **CAPÍTULO 5 - OS MODOS DE LER NA PÓS-MODERNIDADE: UM OLHAR DECOLONIAL**

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Goiânia, ANPAE, v. 35, n. 3, set./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/user>. Acesso em: 20 maio 2021.



- ANPEPP - Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. 2019. *In*: GEPEDEME, GEPDFIRS, GEPEGE, GEPEJA, GPEM, GEPPEI, LPG, NPDSM, NUDISE, NUDHUC, PRATTEIN, SEPIEI e Grupo de pesquisa Valores, Educação e Formação de professores. **Carta aberta: escolas cívico-militares: seriam uma boa alternativa para a educação em valores sociais e morais?** 2019. Disponível em: [https://www.prattein.com.br/home/index.php?option=com\\_content&view=article&id=884:escolas-civico-militares-seriam-uma-boua-alternativa-para-a-educacao-em-valores-sociais-e-morais&catid=116:legislacao-e-politicas-publicas&Itemid=208](https://www.prattein.com.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=884:escolas-civico-militares-seriam-uma-boua-alternativa-para-a-educacao-em-valores-sociais-e-morais&catid=116:legislacao-e-politicas-publicas&Itemid=208). Acessado em: 10 nov. 2021.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- ARENDDT, Hanna. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Cartilha da ABDA**, 2009. Disponível em: <http://www.tdah.org.br>. Acesso em: 21 out. 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnica, 2003.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília – DF, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021\\_Digital.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf). Disponível em: 05 jan. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano nacional de educação PNE 2014 -2024**: linha de base. Brasília (DF): Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2.ed. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso\\_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO\\_observaes\\_14072021convertido2.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: artes de fazer**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo. Editora: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido: cultura escrita: dentre distinção e apropriação**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. A escrita na tela: ordem do discurso, ordem dos livros e maneiras de ler. *In*: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Questões de leitura no hipertexto [recurso eletrônico]**. Passo Fundo (RS): Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/213>. Acesso em: 13 out. 2021.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORNEJO POLAR, Antonio. **O condor voa: literatura e cultura latino-americanas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

DORNELAS, José. **Empreendedorismo, transformando ideias em negócios**. São Paulo: Empreende, 2018.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARNTON, Robert. **Censores em ação**: como os Estados influenciaram a literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DARNTON, Robert. História da leitura. *In*: BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. (Org.) São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

DIDIERLAURENT, Jean-Paul. **O leitor do trem das 6H27**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

DRUCKER, Peter. **Inovação e espírito empreendedor**: (entrepreneurship): práticas e princípios. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A consolidação do direito à educação como desafio para um Estado de bem-estar no Brasil. *In*: CASTRO, Jorge Abrahão de Castro; POCHMANN, Marcio. **Brasil**: estado social contra a barbárie. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**: edição integral. Rio de Janeiro: BestBolso, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 2006.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/05/Reforma-Empresarial-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **O amor nos tempos da cólera**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.

HARDING, John. **A menina que não sabia ler**. São Paulo: Leya, 2010.

JOBIM, Luís José. Globalização, materialidade da www e o mundo do livro. *In*: RETTENMAIER, Miguel. RÖSING, Tania M. K. (org). **Questões de leitura no hipertexto [recurso eletrônico]** Passo Fundo (RS): Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: Figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leituras. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Cristiane; NASCIMENTO, Telma Cristina do. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: panorama da produção em periódicos de 2008 a 2016. *In*: COLARES, Maria L. Imbiriba Sousa; JEFFREY, Débora Cristina; MACIEL, Antônio Carlos. (Orgs.) **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo...além dos espaços**. Santarém (PA): Ufopa, 2018.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral e inclusão social. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 51, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/issue/view/25/42>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. *In*: MAURÍCIO, L.M. (org). Educação integral e tempo integral em Aberto., Brasília (DF): Inep/MEC, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/213>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MELO, Márcio Araújo de. Entre livros, leitores e realidade. *In*. **Revista Via Atlântica**, n.28. São Paulo, 2015.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. *In*: **Revista RBP AE**, v. 35, n. 3, p. 594-611, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/3872/showToc>. Acesso em: 18 out. 2021.

NUÑEZ, Eloy Martos. Hipertexto, cultura midiática e literaturas populares: o auge das sagas fantásticas. *In*: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Questões de leitura no hipertexto [recurso eletrônico]**. Passo Fundo (RS): Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

OLIVEIRA, Dijaci David. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. *In*: OLIVEIRA, Ian Caetano de; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas (Orgs.). **Estado de exceção escolar**: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIGLIA, R. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PINHEIRO, Daniel C.; PEREIRA, Rafael D.; SABINO, Geruza de Fátima T. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. *In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, Goiânia, ANPAE, v. 35, n. 3, set./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/user>. Acesso em: 20 maio 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Marília São Paulo: Editora Lutas Anticapital, 2019.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Avelino Luiz; LIMONGI, Ana Cristina. Uma perspectiva psicossocial em psicossomática via estresse e trabalho. *In: MELLO-FILHO, Julio de. et al. Psicossomática hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: ed. Vozes, 1986.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: O que é, hoje um livro? *In: MARTINS, Aracy et al. Livros e telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. **A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção integral como direito no Brasil**. Campinas, São Paulo, 2018.

SOUZA, Nilo Carlos Pereira; NASCIMENTO, Daniele Rodrigues do. Afetividade e mediação de leitura: estratégias de leitura com jovens de escolas públicas de Belém-PA. *In: AMARILHA, Marly; TAVARES, Diva Sueli S.; FREITAS, Alessandra Cardozo de. (Orgs.) Educação e leitura: formar leitores, formando-se [recurso eletrônico]*. Natal: EDUFRN, 2019.

VELOSO, Ellen Ribeiro; OLIVEIRIA, Nathália Pereira de. Nós Perdemos a Consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no Estado de Goiás. *In: VI Seminário pensar direitos humanos: educação e(m) direitos humanos: pensar as violências*. 2015. Disponível em: [https://pensar2015.ndh.ufg.br/up/848/o/Anais\\_-\\_VI\\_Pensar\\_Direitos\\_Humanos.pdf](https://pensar2015.ndh.ufg.br/up/848/o/Anais_-_VI_Pensar_Direitos_Humanos.pdf). Acesso em: 15 nov. 2019.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078/12383>. Acesso em: 17 nov. 2019.

ZILBERMAN, Regina. A tela e o jogo: onde está o livro? *In: MARTINS, Aracy et al. Livros e Telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

## CAPÍTULO 6 - PROJETO CAMINHANDO E PERGUNTANDO

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte. Editora: UFMG, 2002.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moises. São Paulo: Cutrix, 2007.

BARTHES, Roland. **El susurro del lenguaje**: más allá de la palabra y la escritura. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e a lição dos clássicos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988) ]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília – DF, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021\\_Digital.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf). Disponível em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF, 05 jan. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF, 21 jun. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Disponível em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Mapa político – turístico – multirrodoviário**. São Paulo: Multimaps, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CELENTANO, Deborah. **O arquétipo da sombra na polarização política brasileira**. Brasília: Editora IBPAD, 2018.

CECHINEL, André. Semiformação literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3858/showToc>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo** (fragmentos). Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México, Unión de Universidades de América Latina, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, Patrícia. GOMES, Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento político**: a perspectiva do legislativo. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

COSSON, Rildo. **Escolas do Legislativo**: Escolas de democracia. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades**: ensaios. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brower, 2001.

DUSSEL, Enrique. **1492**: el encubrimiento del outro: hacia el origen del mito de la modernidad. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Edidores. La Paz, 1994.

ESTEVAM, Mariana. **Literatura e Política, de ontem e de hoje**: vínculos e fronteiras movediças entre dimensão literária e esfera política. São Paulo: Assembleia Legislativa e Instituto Legislativo Paulista, 2011. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21075\\_arquivo.pdf](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21075_arquivo.pdf). Acesso em: 01 jan. 2020.

FOULCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

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

GARCÉS, Fenando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: El pluralismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

JOUVE, Vicente. **Porque estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. Ed. Campinas (SP): Pontes Editoras, 2013.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane B. Correia. Literatura e formação de leitores na escola *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. SERROY, Jean. **A cultura - mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MENDES, Nataniel. **BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras**. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1933/showToc>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MENÉNDEZ, Eduardo, L. **Colonialismo, neocolonialismo y racismo: el papel de la ideología y de la ciência en las estrategias de control y dominación**. Universidad Nacional Autónoma do México, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidade**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH-Willis Harman House, 2008.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RAMOS JUNIOR, Dernival Venâncio. Descobrir o Sul, desfeticizar o pensamento. **Entre Letras**, v. 11, n. 2, p. 102-121, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/10240>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Editora Ática, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editora, 2011.

SANTANA, Gilberto Freire de; SILVA, Kátia Carvalho da. Ser e Aparência. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 20, n. 1, p. 110-126. 2015. Disponível em: [https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/index](https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/index). Acesso em: 31 jan. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Psicologia e Pedagogia).

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Teorias e vivências: Sim a Literatura educa. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Campinas: (SP): Global, 2008.

### **PARA TERMINAR DE COMEÇAR (CONCLUSÃO)**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DUSSEL, Enrique. **1492 el encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Editores Plural, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brower, 2001.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.