

# EDUCAÇÃO LITERÁRIA E DESAFIOS DIGITAIS: DILEMAS DA BNCC

EDUCACIÓN LITERARIA Y DESAFÍOS DIGITALES: DILEMAS DEL BNCC

LITERARY EDUCATION AND DIGITAL CHALLENGES: BNCC DILEMMAS

**Maria de Fátima Berenice da Cruz\***

Universidade do Estado da Bahia

**RESUMO:** O argumento deste artigo se baseia em duas concepções inter-relacionadas. A primeira concepção é o embate de duas gerações (discentes e docentes) que viveram em contextos de formação distintos e que, ao mesmo tempo, convivem em um espaço em que a tecnologia é a protagonista. A segunda concepção é de que vivemos em uma colonialidade de poder dominante, fruto do imperialismo neoliberal, mas contraditoriamente com posturas e padrões de vida decoloniais. Em meio a esse jogo epistêmico encontram-se a escola, a educação literária e os dilemas da BNCC.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Educação Literária. Decolonialidade.

**RESUMEN:** El argumento de este artículo se basa en dos concepciones interrelacionadas. La primera concepción es el choque de dos generaciones (estudiantes y profesores) que vivieron en diferentes contextos formadores y que, al mismo tiempo, viven en un espacio en el que la tecnología es la protagonista. La segunda concepción es que vivimos en una colonialidad de poder dominante, fruto del imperialismo neoliberal, pero contraditoriamente con actitudes y niveles de vida decoloniales. En medio de este juego epistémico se encuentran la escuela, la educación literaria y los dilemas del BNCC.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela. Educación Literaria. Decolonidad.

**ABSTRACT:** The argument of this article is based on two interrelated conceptions. The first conception is the clash of two generations (students and teachers) who lived in different formation contexts and who, at the same time, live in a space where technology is the protagonist. The second conception is that we live in a coloniality of dominant power, the fruit of neoliberal imperialism, but contradictorily with decolonial postures and living standards. In the midst of this epistemic game are school, literary education and the dilemmas of the BNCC.

**KEYWORDS:** School. Literary Education. Decoloniality.

---

\* Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. E-mail.: fatimaberenice@terra.com.br.

## 1 À GUIA DE UMA APRESENTAÇÃO<sup>1</sup>

Seria muito simples e talvez confortável aos leitores iniciar este artigo trazendo uma série de propostas didático-metodológicas que ajudassem aos educadores a inserir e/ou trabalhar o texto literário na Educação Básica da rede pública de ensino. Contudo, considerando que este artigo é decorrente de uma militância na prática docente em prol da inserção de uma cultura leitora no processo de escolarização de jovens, entendo a importância de compartilhar as minhas experiências como professora de literatura nos últimos trinta anos, sem cair no lugar comum de que é possível estabelecer procedimentos, técnicas ou regras fixas para convencer o estudante a ser um leitor assíduo. A prática da leitura literária escolarizada não é uma ação simples de ser descrita em forma de receituário, visto que o ensino da literatura em nossos dias requer mais do que um desfile de técnicas engessadas. Pensar o ensino da literatura para os jovens discentes de nossas escolas é, antes de tudo, promover uma educação literária aglutinada ao contexto terceiro milênio em que vive esse jovem.

Por essa razão, este artigo pretende, antes de enveredar pela discussão central, abrir uma reflexão desse contexto terceiro milênio, situando o pensamento de mundo do jovem contemporâneo, nascido nos últimos 20 anos, em contraste com o pensamento dos docentes, responsáveis pelo processo de ensino, nascidos em sua maioria no século XX. O ano de 2020 marca o fim da segunda década do século XXI; século que nos trouxe grandes transformações tecnológicas e, por consequência, mudanças comportamentais, econômicas, sociais, éticas, entre tantas outras transformações. Nessas duas décadas do século XXI presenciamos no comportamento humano uma luta constante entre a permanência nos padrões que fomos constituídos lá no século XX e a urgência de adequação aos novos constructos advindos das mutações tecnológicas do século XXI.

Em um movimento mnemônico, observamos que a tecnologia digital começa a aparecer sorrateiramente no cotidiano do povo brasileiro nos anos 90 do século XX. Embora a história da computação aponte os anos 60<sup>2</sup> como marco da criação dos primeiros computadores, ainda com alto custo para consumidores comuns, no Brasil a acessibilidade real e doméstica iniciou em meados dos anos 1990. Contudo, naquele momento havia um entendimento de que a chegada dos computadores, de aparelhos celulares e, por fim, da internet, teria um grande impacto como facilitadora de nossas tarefas laborais, escolares e domésticas. Todavia, mais do que um dispositivo facilitador, a tecnologia veio definir um novo padrão conceitual e comportamental para a vida do homem contemporâneo brasileiro.

Entrelaçado com a rede mundial de computadores, o sujeito contemporâneo de toda faixa etária, classe social e credo foi compelido a sair do paradigma arbóreo (sua matriz de pensamento e constituição no século XX) para adequar-se ao paradigma rizomático (novo estado de ser e pensar oriundos da revolução tecnológica). Como Adelia Miglievich-Ribeiro (2014, p. 68) nos lembra, “[...] o paradigma arbóreo marca a racionalidade moderna com sua ideia de raízes ou fundamentos seguida da noção de entroncamento único desdobrada em ramos que partem deste tronco comum. Do século 19 até hoje, predominantemente, a árvore mantém-se a metáfora da ciência”. Portanto, vê-se no pensamento de Miglievich-Ribeiro a difícil tarefa empreitada pelo sujeito contemporâneo para adequar-se ao novo formato de pensamento do século XXI. Isto porque, segundo Bruno Latour (1994, p. 42): “O século XXI aproxima-se bem mais do paradigma rizomático, no qual as estruturas radiciformes tanto podem estar sobre ou sob o solo, nutrindo-se reciprocamente e se constituindo, no paralelo com a ciência, não como especializações ou sub-especializações hierarquizadas e advindas de um mesmo tronco, mas como saberes próprios que, contudo, interagem e se comunicam”.

Se as grandes revoluções da existência humana trouxeram modificações da ordem do Poder e do Saber, a revolução tecnológica amplia o horizonte humano dando-lhe Poder, Saber e pertencimento (Ser). Ao modificar a forma de produção do conhecimento através das novas tecnologias, o sujeito contemporâneo passa a entender o objeto produzido como um ato criador e, ao mesmo tempo, libertador. O filme (cinema), por exemplo, que assistíamos no século XX na condição de observadores das cenas, agora é elemento de interatividade com o sujeito assistente. A oportunidade que o jovem tem hoje de mudar, pausar, redefinir tela,

<sup>1</sup> Este texto é referente a parte da pesquisa do estágio pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS na área de Estudos Literários, linha de concentração Literatura e Recepção, sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/UNEB.

<sup>2</sup> Síntese livre de *História da Computação*, 2016.

participar das cenas, dar *likes* e outras formas interativas não pôde acontecer no século XX, visto que havia uma voz e mão de comando que produzia “coisas” para que outros pudessem consumir.

Diante disso, o que temos hoje? Os 20 anos do século XXI produziram uma população de jovens nativos digitais independentes, ligados *full time* aos dispositivos de rede, com uma nova forma de pensar, de agir e de se comportar; denominada por Bauman (2001, p. 31) como “sociedade da modernidade fluida”. Para entendermos melhor a constituição dessa população jovem do século XXI, utilizaremos as definições sociológicas que caracterizam as gerações nascidas entre os séculos XX e XXI. Para a sociologia, os nascidos entre 1995 e 2010 compõem a geração (Z). Essa geração chega com o advento da *World Wide Web* e, com ela, da televisão interativa, do videogame, do *smartphone*, e, portanto, são jovens familiarizados com os compartilhamentos de arquivos digitais e com a mobilidade telefônica. Desse modo, trata-se de uma geração mais presente em debates e discussões no *ciberespaço*.

Já a população nascida de 2010 até o momento é chamada de geração Alpha. Essa geração já nasceu conectada desde os primeiros meses de vida, o que faz com que valorize mais as experiências, as vivências e a manipulação das coisas do que mesmo o conhecimento analítico do objeto. A geração Alpha, que hoje se encontra na faixa etária de 9 a 10 anos, quer inventar, interagir, conectar-se com objetos e pessoas porque ela é uma geração mais atenta e mais observadora – porque mais estimulada. Essa criança de 9 ou 10 anos possui grande intimidade com as múltiplas telas, com os diversos estímulos visuais e sonoros em qualquer lugar em que esteja. Esses constantes estímulos interativos aceleram o desenvolvimento de muitas habilidades nas crianças, tornando-as versáteis, questionadoras, criativas, curiosas e, muitas vezes, hiperindependentes.

Dessa exposição conclui-se que tanto a geração (Z) quanto a geração Alpha têm visão de mundo integrada diretamente com a tecnologia digital e, por isso, o mundo físico e digital são inter-relacionados em suas vidas. É por essa razão que eles se sentem saciados de respostas, pois todas as suas inquietações são “devidamente” respondidas ao toque no *Google*. Entendemos que inevitavelmente essas duas gerações que compõem a população jovem do século XXI conviverão no futuro com muitas outras tecnologias mais avançadas de inteligência artificial e certamente trarão muitas contribuições advindas de suas habilidades estimuladas, tais como: uma larga criatividade, uma inteligência socioemocional refinada e uma capacidade de customização das experiências vividas. Contudo, para que tais habilidades sejam desenvolvidas se faz necessário que o currículo escolar promova de forma concreta a formação do estudante. Desse modo, após refletirmos sobre os embates de gerações na escola, mostraremos a urgência de um diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Literária na Escola Básica da rede pública de ensino.

## 2 CRISE DA LEITURA LITERÁRIA OU CRISE DE GERAÇÕES?

A escola contemporânea é composta por essas duas gerações que caracterizam o chamado público nativo digital. Em vista disso, perguntamos: por que a escola insiste na afirmativa de que estamos vivendo a crise da leitura e da literatura? A leitura literária escolarizada corresponde aos anseios dos nativos digitais? Para tentar responder inicialmente a essas questões, afirmo, peremptoriamente, que não existe crise da leitura e da literatura na sala de aula. O que pode existir é uma crise geracional que está sendo negligenciada pelo olhar crítico das diversas pesquisas acadêmicas que investigam o assunto.

Ao analisar o perfil dos profissionais que atuam hoje na educação básica na escola brasileira, percebemos que, em sua maioria, são sujeitos pertencentes às gerações X e Y. O que significa fazer parte dessas gerações? A geração X são os nascidos entre 1960-1980. E a geração Y são os nascidos entre 1980-1995. Para melhor entendermos a construção da visão de mundo dessas duas gerações, contextualizemos o seu lugar de produção de pensamento no século XX.

O pensamento mundial dos anos 1960 e 1970 se apresentava de forma revolucionária, clamando em favor de mudanças e de mais solidariedade. E o Brasil não reage de forma diferente. Naquele momento, o país é tocado pelo sentimento de liberdade de uma população jovem, influenciada pelas transformações mundiais do pós-guerra. Contudo, em que pese o sentimento libertário do brasileiro, um monstro interno nos apavora, isto é, o país vive um período de profunda desigualdade social e econômica, principalmente no Nordeste, motivando sobremaneira um grande fluxo migratório da população masculina do Norte para o Sul do país. Já no campo da Educação, uma face paradoxal se apresenta, a saber, ao mesmo tempo em que se obtém algumas conquistas,

tais como: publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei. 4.024/61), a reforma do ensino superior e a implantação do tecnicismo como pedagogia oficial pelo governo federal; o Norte e o Nordeste do país enfrentam altos índices de evasão escolar e analfabetismo, além de possuírem um ensino tradicional pautado na memorização e reprodução do conhecimento com forte influência do catolicismo.

Na visão de Ivani Fazenda (1988), o Brasil dos anos 1960 e 1970 nos mostra uma época conturbada de tentativa de expansão econômica por uma política planejada, denominada Plano Trienal, que envolvia diagnósticos e possibilidades da economia brasileira e do próprio processo decisório relativo à política governamental, o que culminou na hegemonia do Poder Executivo, na Revolução de 1964, no Ato Institucional nº 5 e na mudança da Constituição. As transformações ocorridas na sociedade tiveram diversos impactos no modo de produção do conhecimento dessa geração nascida nos anos 1960, 1970 e início dos anos 1980. Conservando um protocolo de legado colonialista, o Brasil da geração X favoreceu a adequação de uma educação ao propósito desenvolvimentista do país.

Esse Brasil conservador, que produziu a educação escolar da época, tinha o foco voltado para o desenvolvimento econômico, estabelecendo a prevalência da cultura, dos valores e de hábitos de consumo das classes alta e média; portanto, uma educação transformada em mecanismo de dominação, ao invés de um desenvolvimento libertador. Na concepção de Paulo Freire (1999), o ponto de partida do nosso trânsito foi a sociedade fechada, comandada por um mercado externo, exportadora de matérias-primas e predatória, reflexa na sua economia e na sua cultura. Por isso, alienada, sem povo, "antidialógica". E, para reforçar a dominação das classes que comandavam o país, a nação foi calada por meio de decretos e pelo Ato Institucional nº 5, que veio instituir a censura à imprensa, à educação e à cultura, possibilitando a manutenção da hegemonia da classe dominante.

Esse foi o cenário de produção de conhecimento da geração X. Essa geração aprendeu nos bancos escolares que os mecanismos de eliminação do ensino se davam através de uma seleção direta dos favorecidos<sup>3</sup> para serem educados e dos desfavorecidos para serem enxotados do processo de educação. Daí lançarmos mão do Pierre Bourdieu (2010, p. 41) quando diz: "Não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas". Ao trazermos o pensamento de Bourdieu para este texto, estamos chamando a atenção para o modo como nós, docentes pertencentes à geração X, ainda perpetuamos no século XXI os ideais conservadores e separatistas, frutos da educação recebida nos anos 1960 e 1970 do século XX. Por isso dizemos que este texto é uma reflexão, pois, como nos aponta Bourdieu, não é possível pensar em qualquer transformação sem que antes possamos limpar e curar as nossas próprias feridas.

Não menos conservadora, porém mais conturbada, foi a geração Y. Essa geração nasce no bojo da transição política do país e no encantamento da chegada de e do acesso às novas tecnologias dos anos 1990. Os anos 1980 e 1990 foram marcados por diversos conflitos econômicos e ajustes fiscais, e, por essa razão, não trouxeram consideráveis mudanças sociais – em parte pela inadaptação da nação ao novo regime político. Por outro lado, mesmo sendo um país imberbe nas questões tecnológicas que já percorriam o mundo, foi abruptamente lançado ao rol das grandes potências mundiais ao receber, em meados dos anos 1990, a acessibilidade direta com a rede mundial de computadores, a aquisição da telefonia móvel e do computador doméstico. Aliado a essas transformações, o país passou a ter acesso ao cartão magnético, aderiu à informatização bancária, produziu o contato direto com as pessoas pelas primeiras plataformas da internet, tais como o ICQ, criado em 1996, e o MSN Messenger, criado em 1999. Essa inovação dos anos 1990 fazia com que a população enviasse mensagem de texto, áudio, vídeo, arquivos com possibilidade de conversas em grupo.

Ao cotejar a geração nascida no século XX (hoje representada pelos docentes que se encontram nas salas de aula) e a geração nascida no século XXI (hoje representada pelos jovens discentes de faixa etária entre 2 e 19 anos), observamos que, se há uma crise, certamente é de caráter geracional, pautada em uma visão de mundo e num modelo educacional de século XX que se quer perpétuo um mundo cuja mola mestra é o movimento, a interação e a autonomia de produção. Portanto, a crise não reside no jovem contemporâneo (em que pese os conflitos vivenciados por ele), mas é fruto de um pensamento analítico que valoriza a disciplina em detrimento da experiência sobre o objeto observado.

<sup>3</sup> Os vocábulos *favorecidos* e *desfavorecidos* são aqui tomados como oportunidades ou não de acesso aos bens culturais que a escola afirma oferecer ao seu público.

No século em que o jovem manipula diariamente o seu próprio conhecimento nas redes sociais, encontramos a organização escolar com currículos engessados, Leis e diretrizes objetiváveis com um esquema didático preso ao pensamento arbóreo, asfixiante e ditatorial, pronto para eliminar a participação do sujeito na construção e produção do seu próprio conhecimento. O que fazer com um modelo desgastado que insiste em permanecer no espaço escolar? Walter Mignolo (2008, p. 290) nos diz que “[...] a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender, já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial”. O pensamento de Mignolo é fundamental para refletirmos as novas concepções de ensino do século XXI, mas entendemos que é por demais difícil para o docente o rompimento imediato com o pacto de formação obtido no século passado. E por que o docente tem essa dificuldade? O próprio Mignolo explica esse comportamento dizendo:

Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do “real”. Concordo que hoje não há algo fora do sistema; mas há muitas exterioridades, quer dizer, o exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial. (MIGNOLO, 2008, p. 291)

Portanto, entendemos que é a partir dessas exterioridades que a razão decolonial se reposiciona e emerge. Utilizar-se do argumento da crise é não estabelecer um diálogo com a realidade vigente. É negar que a nova geração nascida nos últimos 20 anos seja a protagonista da revolução tecnológica que mudou todos os padrões do século XXI. Continuar no discurso da crise é não perceber que a forma de educar filhos, netos e alunos não comporta mais o modelo vivido pelo sujeito do século XX. Além disso, é ter baixo conhecimento das lutas para erradicação das desigualdades e das vulnerabilidades sociais. Portanto, não há crise do ensino da leitura e da literatura. Há tão somente a negação da realidade vigente com suas múltiplas faces. E essa negação emerge do choque de visão de mundo entre a geração que hoje ocupa o posto de promotores do saber (docentes) e a geração que se encontra na condição de estudantes.

Essa crise geracional de visão de mundo presente na escola brasileira precisa ser resolvida através de investimentos contínuos na formação de professores que promovam o entendimento de que o pensamento contemporâneo tem um caráter libertador, porque descolonizado. Entender o processo de descolonização para o sujeito latino-americano é perceber a urgência de uma reforma no modelo de escola em que atuamos hoje. A insurgência de uma didática interacionista, de um livro didático reflexivo, de um ensino inter, trans e multidisciplinar, de uma gestão escolar comprometida com a promoção do ser humano, de um docente consciente do seu papel político e de um discente conhecedor dos seus direitos podem vir a ser os ingredientes principais para a renovação da escola no século XXI.

Partindo agora para refletir a segunda questão levantada por este texto, cujo mote é: “a leitura literária escolarizada corresponde aos anseios dos nativos digitais?”, fico a lembrar de uma cena que presenciei há poucos dias em um *Shopping Center* de uma grande cidade, onde quatro jovens se divertiam em frente a uma máquina de um *game station*. Como o pesquisador carrega sua pesquisa para onde quer que vá, ao ver os jovens brincando naquela máquina ultra colorida e muito sonora, comecei a pensar que esses meninos e meninas poderiam ser os leitores reais dos textos literários que levamos para sala de aula. A partir daí debrucei com mais afinco o meu olhar sobre eles e passei a observar a singular e potente habilidade que aqueles sujeitos tinham com o corpo e, principalmente, com os pés. Aproximei-me cautelosamente do grupo para entender como se desenvolvia o jogo e foi aí que pude notar que havia no grupo uma conexão mais do que simbiótica entre pensamento (raciocínio lógico) e resposta corpórea (pés que comandavam o jogo).

Envoltos na música alta advinda da máquina, cujo som representava pontos ganhos ou perdidos pelos participantes, combinados com gritos, risadas e palmas, o jogo se tornava encantador para mim e, ao mesmo tempo, totalmente incompreensível. Nesse instante, percebi o quanto aqueles jovens estavam avançados em domínio de corpo e mente e, mais aterrador foi perceber quão difícil é a tarefa do docente de minha geração para lidar com a complexidade de pensamento do nativo digital. Aqueles jovens pensavam fora da caixa, tinham conhecimento cognitivo sólido, eram criativos e valorizavam o trabalho coletivo. A partir daí surgiu uma nova questão: como adentrar o mundo desses jovens levando na bagagem a leitura literária?

Comecei a refletir que a decolonidade na perspectiva do jovem contemporâneo diz respeito a uma ação natural de ser e de pensar; e desse modo não há como retroagir. Em vista disso, é ingênuo pensar que é possível estabelecer como parâmetro de ensino e aprendizagem concepções monolíticas, técnicas, desgastadas e paralisantes. O jovem contemporâneo é por natureza decolonial porque a sua geração inopinadamente rompe com o pacto colonial movido pela envolvente revolução tecnológica e imagética. Esse aparente caos lamentado por nós, professores, representa uma nova forma de equilíbrio do mundo no campo das artes e do ensino. A questão é que não sabemos ainda como lidar com essa avalanche de novidades tecnológicas, estabelecendo um diálogo direto com a proposta da escola, que ainda vive sob a batuta colonial e que não conhece o sentido de aprender a aprender.

Não quero aqui adotar um pensamento pessimista sobre a permanência da leitura literária em sala de aula frente ao novo pensamento juvenil. Quero tão somente adotar uma postura de observadora desse movimento de transformação por que passa essas duas gerações que se encontram num mesmo espaço de produção do conhecimento (professores e alunos). Quando Walter Benjamin<sup>4</sup> estuda as transformações que a sociedade europeia do início do século XX passou, ele precisou analisar as alterações socioeconômicas, políticas e culturais do século XIX, que resultaram em um novo pensamento do homem do século XX.

Tomando as devidas proporções que o espaço/tempo requer, busco neste artigo entender como esses dois atores (docente e discente) convergem os seus distintos constructos de pensamento para um lugar comum da produção do conhecimento no seio da escola contemporânea. Por que crio a equivalência do estudo de Benjamin com este artigo e, ao mesmo tempo, digo que é preciso tomar as devidas proporções de espaço/tempo? Em seu ensaio, Walter Benjamin (1994) questiona a veracidade de o cinema e a fotografia serem considerados obras de arte, já que adinham de uma mentalidade capitalista. Lá, Benjamin afirma que a arte na era da reprodutibilidade técnica perde sua unicidade, singularidade e autenticidade. Aqui neste artigo tento estabelecer um diálogo com Benjamin apenas no que diz respeito à relevância das transformações sociais, políticas, econômicas e sociais na mudança de pensamento de uma geração. Contudo, no tocante à arte literária, creio que ela precise receber e incorporar a nova roupagem do movimento dinâmico das novas tecnologias, visto que não é possível dissociar, em nossos dias, a arte literária das plataformas digitais usadas pelos estudantes.

De certo que muitos estudiosos defendem o lugar imaculado do texto literário. Não me oponho a eles porque sei o valor que a nossa geração devotou ao texto escrito para ser lido e comentado. No entanto, é só visitarmos uma escola pública ou particular da rede de ensino e conversarmos trinta minutos com um grupo de jovens, que logo percebemos que a nossa insistência em perpetuar modelos arcaicos de ensinar literatura caiu por terra. O contexto é outro. Não levamos texto literário para o aluno consumir. Devemos levar texto literário para o aluno produzir, isto é, se coloco na sala de aula um ou mais textos para que deles se produza um documentário crítico, uma resenha oral ou uma dramatização, entre outras, a ser postada num canal de *YouTube*, confeccionado pelos estudantes, certamente o texto ganha vida. Esse canal literário ficará sob a responsabilidade da turma e terá como objetivo auxiliar outros estudantes da escola ou de fora dela a conhecer textos literários. A princípio parece uma tarefa simples. Mas não é, visto que é um trabalho a ser planejado milimetricamente com todos os participantes do processo de produção.

Outra possibilidade de produção oral e escrita a partir do texto literário é a criação de *Podcasts* literários produzidos através do laboratório de informática da escola. O trabalho com o texto literário deve romper com as fronteiras da sala de aula e dialogar com os espaços da escola. Talvez seja esse movimento que o estudante esteja precisando para se sentir útil e atraído pelo seu trabalho na escola. Filmar com o seu celular corredores, opiniões dos colegas, professores e comunidade escolar, postar nas redes sociais, prestar serviço de apoio aos colegas que não entenderam o texto, são ações que engajam e emancipam o estudante para a produção do seu próprio conhecimento. Entendemos que é preciso considerar a tecnologia a serviço da produção do conhecimento e não como ameaça a essa produção. A esse respeito Santos e Gomes (2017, p. 110) afirmam que: “[...] valorizamos um leitor crítico e criativo, visto que, ao lermos um texto, podemos fazê-lo de várias maneiras. Atribuímos a ele nossos valores, nossas concepções, vindos de nossas experiências ou oriundos de inserções do próprio texto. Essa subjetividade do leitor que envolve o ato de leitura/interpretação é fundamental para uma prática de leitura que promova a criatividade do leitor”.

<sup>4</sup> Estudo referente ao ensaio de 1936, posteriormente publicado em 1955, intitulado *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (BENJAMIN, 1994).

Outro estudo não menos reflexivo sobre como a geração contemporânea consome as plataformas digitais, possibilitando mudanças comportamentais no processo de sociabilidade, é o texto de Byung-Chul Han, *A sociedade da transparência* (2014). Han destaca que os sujeitos da sociedade contemporânea vivem sob o jugo do capital neoliberal que os torna pessoas vazias, permanentemente incompletas, reféns da internet e do capital. Na concepção de Han, a geração atual prima pela rapidez e pelo imediatismo das coisas. E nesse afã de conhecer sem se aprofundar, tudo que exija contemplação demorada se torna aspecto negativo. Vemos que esse comportamento tem relação direta com a aceleração do mercado atual, cujo *modus economicus* explora e estimula o desejo sem contemplação.

Ainda seguindo o pensamento de Han, o desejo sem contemplação advém da precocidade como as coisas acontecem na vida dos sujeitos. Para ele a sociedade da transparência ignora tudo aquilo que nos faça lembrar o segredo, o suspense em detrimento da exposição e da publicidade. Em virtude desse comportamento, o autor afirma que tudo que exige contemplação plena, como a obra de arte por exemplo, são abandonados por esse sistema capitalista. Contudo, Han acredita que a saída para essa geração estaria na busca de uma reflexão profunda sobre o vazio contemporâneo, a partir da elaboração de outras narrativas que mostrassem as redes sociais como um meio de conhecimento de si, tomando-as como instrumento de produção intelectual.

As concepções de Byung-Chul Han são pertinentes e retratam fielmente o comportamento, principalmente, do jovem contemporâneo. Contudo, receio que seu estudo vem acentuar ainda mais a nossa preocupação com relação ao interesse dos estudantes pelo texto literário escolarizado. Se o olhar do estudante desabona a contemplação, que caminho a escola deve tomar? Apego-me, porém, à possibilidade de construção de narrativas sobre a condição do sujeito hoje, transformando-as em peças de publicitação do corpo social. Daí o diálogo (citado em parágrafo anterior) entre a arte e as novas tecnologias no âmbito da sala de aula. E mesmo quando Byung-Chul Han critica a exposição do corpo social como uma imagem vazia de si, ainda assim sou favorável a que se possa utilizar esse excesso de exposição, chamado por ele de sociedade pornográfica<sup>5</sup>, para promover o gosto pela arte e transformá-la em elemento de divulgação entre os jovens.

Aqui, portanto, chegamos a um ponto importante da questão em debate. Se, de um lado, temos a arte literária que necessita de contemplação, do outro, temos o jovem nativo digital envolvido com o movimento, com a velocidade, com o jogo de imagem. A escola não pode ficar desatenta a essa polaridade, visto que a polarização não deverá existir de fato. A literatura não está em perigo, nem o jovem decretou a sua extinção. Como nos diz Todorov (2009, p. 25) “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. Precisamos tão somente colocar a tecnologia a serviço da produção artística, tendo a escola como aliada dessa mudança. Destaco o papel da escola porque essa mudança filosófica e metodológica a ser refletida não depende apenas do trabalho pedagógico do professor. É uma mudança que envolve a direção, a coordenação pedagógica, alunos e professores; portanto, todo corpo escolar.

E quando falamos em mudança, estamos nos referindo a esse movimento de decolonidade tão necessário no pensamento da escola contemporânea, preocupada com a educação literária dos jovens. No entanto, para falarmos dessa mudança que almejamos, precisamos retomar o sentido do conceito de colonialidade. Maldonado-Torres (2003) nos adverte de que é preciso fazer uma distinção entre Colonialismo e Colonialidade. Para ele, Colonialismo diz respeito a uma relação política e econômica na qual um povo tem o domínio sobre outro povo. A colonialidade, por seu turno, emerge do colonialismo como instrumento ideológico de dominação e subordinação.

Em vista disso, perguntamos: através de que roupagem contemporânea esse conceito está representado e como se libertar de seus grilhões? Nelson Maldonado-Torres, ao distinguir colonialismo de colonialidade, diz-nos que a colonialidade se faz presente nos aparelhos ideológicos no capital neoliberal e, por conseguinte, aloja-se em nossas práticas diárias como mecanismos necessários aos seres humanos. Ele afirma:

<sup>5</sup> Sociedade pornográfica no sentido de que tudo é voltado para fora, descoberto, despojado, despido e exposto.

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. (MALDONADO-TORRES, 2003, 127)

Já Quijano (2005) coloca a origem do conceito de colonialidade nas discussões sobre se os índios tinham ou não uma alma. Estas conjecturas criadas pelo colonizador demarcam territórios de superioridade de uns sobre os outros. Aníbal Quijano reforça dizendo “*En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa*” (QUIJANO, 2005, p. 109). Por isso que Maldonado-Torres afirma que o conceito de Colonialidade está estruturado em torno da ideia de raça.

Desse modo, romper com um conceito que se encontra enfrontado em nossa cultura requer de certo modo um exercício de movimento antiperistáltico de todo alimento ideológico colonialista que recebemos ao longo da nossa vida nos bancos escolares. A colonialidade é tão forte e presente em nossas escolas que ainda ressonamos com muita veemência a fala do colonizador em nossas aulas quando subestimamos a capacidade do estudante para o desenvolvimento de tarefas, quando desvalorizamos a fala do sujeito em processo de aprendizagem em função da sua classe social ou até mesmo quando achamos que o saber é verticalizado e de domínio absoluto do docente. Devemos, portanto, implodir as estruturas coloniais do poder presentes na escola como proposta de re-conceitualizar estruturas sociais e epistêmicas que nos aprisionaram, dando-lhes uma roupagem educativa e humana.

Essas são questões cruciais para abrirmos uma discussão dentro do espaço escolar. Não basta propor uma mudança didático-metodológica para o ensino de língua e de literatura. Criar novas técnicas ou novas práticas são perfumarias inúteis que logo, logo cairão em desuso. A mudança precisa ser na ordem do pensamento, do entendimento de que somos todos sujeitos manipulados pelo capital neoliberal que nos impôs o mundo tecnológico vibrante, encantador e encantado. Manter a escola viva é criar condições para que o estudante se torne vivo dentro da escola. E para que isso aconteça, não adianta defendermos o discurso do colonizador, afirmando que o aluno não quer nada, que a literatura não faz mais sentido e que a escola está em crise. É preciso pensar o nosso estado de colonialidade e criarmos antídotos extraídos desse estado para conquistar o estudante a pensar sobre a sua produção emancipatória através de um projeto político, social, ético e epistêmico.

Essa emancipação, fruto da compreensão do nosso lugar colonizado e da necessidade de nos impormos de forma decolonial como agentes de transformação política e pedagógica, é tratada de forma muito racional pela Catherine Walsh (2009) quando apresenta o uso da interculturalidade no campo da educação em duas vertentes, a saber: a interculturalidade que é funcional ao sistema dominante e a interculturalidade como projeto político de transformação da escola. A primeira representa os interesses diretos daqueles que dominam e se corporifica num aspecto relacional entre culturas, pessoas, saberes, valores imbuídos numa conflitividade velada, resultante de uma colonialidade contínua sobre as ações do sujeito. Nessa mesma perspectiva o sujeito é levado a acreditar que foi incluído num processo de produção do seu conhecimento, contudo, as causas reais da sua situação de sujeito no mundo da desigualdade e do consumo são discursos intocáveis porque neoliberais.

Já a segunda vertente ela a denomina como interculturalidade crítica e afirma que ela ainda não existe; que é algo por construir. Nessa perspectiva, a interculturalidade defendida por Walsh tende a ser um instrumento de rebulição na estrutura colonial, patriarcal de hegemonia dominante com o intuito de reconceitualizar as estruturas sociais, nas quais se encontra a escola como espaço político, social e cultural. É nesse espaço, portanto, que precisamos estimular o pensamento do sujeito para as discontinuidades, visto que essa postura de produção do conhecimento levará o estudante a romper com padrões hegemônicos lineares que o transformaram ao longo da existência estudantil em simples reprodutores da dominação. A esse respeito Jaime Ginzburg nos diz o seguinte:



A inserção de um componente de descontinuidade nas reflexões e o afastamento da aplicação de fórmulas previsíveis e procedimentos mecânicos de produção de conhecimento se traduzem de modo inteligente na ideia de uma flexibilidade curricular, em que o planejamento de estudos de ciências sociais não deve ser engessado, cabendo ao estudante construir sua própria trajetória. (GINZBURG, 2010, p. 226)

Na esteira de Ginzburg, ao iniciar este artigo apresentei a inserção da tecnologia no contexto de vida do homem contemporâneo, a dinâmica do jovem nascido nos últimos 20 anos e a formação histórica, social e política do docente nascido no século XX e que atua junto ao ensino de nativos digitais no século XXI. Esse contexto levou-me a intuir que o suposto desinteresse de estudantes pelo texto literário devesse a um embate de concepções de duas gerações que viveram contextos de formação distintos. Entretanto, mesmo chegando a essa conclusão (talvez precipitada), ousei provocar a instituição escolar dizendo que ela não pode ficar estática diante da urgência de uma nova filosofia nas práticas da educação literária. Educar para o literário é antes de tudo promover no âmbito da formação continuada de professores (as) uma reflexão sobre a estrutura social, política, econômica e epistemológica da condição de sujeitos dominados pelo capital em que nos encontramos hoje. Nesse sentido perguntamos: a (BNCC) esboça diretrizes que minimizam essa crise geracional, possivelmente responsável pelo esvaziamento do sentido da Educação literária na escola?

### 3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA E BNCC: URGÊNCIA DO DIÁLOGO

Ao falarmos de educação literária na escola surge de imediato a urgência de pensarmos condições para que aconteça uma promoção de leitura que atenda, sem exclusão, a todo público que compõe o território da escola com suas semelhanças e diferenças. Nesse sentido, e amparada por um jargão comum, a “leitura está para todos”; porém, não chega a todos. Esse paradoxo instiga e fortalece as diversas pesquisas relacionadas ao ensino da literatura; principalmente agora, quando estamos vivendo o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerando que a BNCC será o norte para que estados e municípios reelaborem os seus currículos, visando garantir as aprendizagens a todos(as) estudantes, faz-se mister que pesquisadores da língua, literatura e ensino se debruçam sobre o que está posto no referido documento no intuito de garantir que os currículos escolares tenham compromisso com a validação dos elementos identitários, oriundos da territorialidade singular e plural de cada estado e município. Esse investimento sobre as identidades que compõem cada território acentua o compromisso dos currículos escolares na valorização das práticas culturais e sociais vividas por docentes e discentes, visando atingir perspectivas emancipatórias.

Contudo, investir na produção de um currículo local exige a apropriação de saberes epistemológicos que derrubem a muralha da reprodução técnica do documento normativo, a BNCC, percebendo-o como diretrizes norteadoras de uma discussão mais sólida. Utilizo solidez no sentido de propostas concretas de elaboração de métodos e teorias direcionadas à prática pedagógica e ao fazer didático do professor. Considerando os embates de geração que compõe a configuração estrutural dos atores sociais presentes na sala de aula, ponto de discussão deste artigo, cabe pensar as práticas pedagógicas oriundas desses novos currículos como práticas ancoradas em situações concretas com um viés valorativo aos saberes trazidos por esses estudantes. Não podemos perder de vista a potência que um currículo escolar abriga no contexto de uma sociedade da qual fazem parte os estudantes. É exatamente por isso que as práticas escolares devem se constituir de práticas sociais e com elas manter uma parceria de aprendizagem.

Quando o currículo – e, conseqüentemente, a prática pedagógica – contempla a multiplicidade dos sujeitos da escola em consonância com a sociedade em que vivem, há indubitavelmente uma relação efetiva e afetiva com a educação humanizada. A esse respeito Paulo Freire afirma:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2007, p. 30)

É nesse sentido que entendemos a necessidade de um diálogo salutar entre a BNCC para o ensino fundamental II e a educação literária na e para escola. Não podemos perder de vista que, na condição de documento normativo, a BNCC apresenta limitações de caráter teórico-metodológico próprias de um documento que institui diretrizes norteadoras para a educação nacional. Contudo, se investirmos um olhar mais acurado sobre as habilidades propostas, observaremos que as diretrizes de intenção são coerentes com a educação humanizadora largamente discutida por Paulo Freire.

No entanto, toda reflexão aqui imbuída se refere a: os educadores estão preparados para uma revolução didático-epistemológica? Os educadores entendem a importância de uma educação humanizada? Os educadores estão prontos para iniciar a construção da educação do terceiro milênio? Ênfase no compromisso do(a) educador(a) porque os jovens da geração Alpha não só estão prontos, como já declararam sua repulsa à velha escola que insistimos permanecer viva. É por isso que Carlos Magno Gomes, ao defender o letramento digital para sala de aula, discute a necessidade de uma mudança crítica do docente frente às novas demandas dos estudantes, dizendo: “[...] portanto, a mudança de atitude de um professor vai além do uso das TDIC em suas aulas, pois precisam estar preparados tecnicamente para uma postura crítica” (GOMES, 2017, p.35). No mesmo parágrafo ele reitera: “[...] essa mudança de atitude é propícia para formação de leitores capazes de integrar os avanços tecnológicos ao cotidiano escolar”.

Assim, partindo do pensamento de Gomes (2017) a respeito do letramento digital, voltamos à BNCC para o ensino fundamental II para analisarmos a possibilidade de um diálogo profícuo entre as diretrizes normativas advindas do campo de atuação linguístico-literário e a proposta de educação literária humanizada que contemple a emancipação do sujeito leitor. Como já foi assinalado anteriormente, as habilidades propostas pelo documento normativo BNCC têm uma confluência direta com a proposta do método recepcional para o ensino da literatura na escola, pois visa formar o sujeito em suas “[...] dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017). Entretanto, o que nos instiga a refletir neste texto é uma proposta teórico-metodológica que norteie a consecução das habilidades oriundas do campo de atuação artístico-literário a partir da leitura como prática de linguagem, isto é, como o método recepcional para o ensino da leitura e da literatura responde às habilidades para a prática de linguagem?

A BNCC traz como um dos primeiros objetos do conhecimento para o ensino da leitura a “reconstrução das condições de produção, circulação e recepção”. Para esse objeto do conhecimento são percebidas as seguintes habilidades: “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.” (BRASIL, 2017).

Como podemos observar, as habilidades enquanto signo normativo contempla uma formação humanizada com vistas a emancipação do sujeito leitor frente ao ato da leitura. Contudo, urge criar condições teóricas de entendimento de como essas habilidades serão transformadas em práxis e prática pedagógicas. É nesse sentido que duas ações se fazem prementes: a) implementar os currículos da formação inicial dos professores, contemplando processos de aprendizagem plural alinhado com as demandas contemporâneas; b) investir nas pesquisas sobre o Método recepcional que ancora a proposta de leitura subjetiva para escola.

A importância do investimento em pesquisas que incentivem a produção de leitura escolarizada a partir do Método recepcional, relaciona-se ao fato de que não há mais espaço-tempo para o ensino da leitura literária sob o viés da caracterização historicizada. O jovem nativo digital é constituído pelo seu tempo histórico de uma velocidade objetiva do pensamento. Assim, faz-se necessário criar condições de produção e leitura, cujo protagonismo se encontre nos próprios sujeitos leitores. E como é possível mudar o paradigma tradicional do fazer literário venerado pela escola? A resposta é direta: criando novos protocolos de leitura nos quais os educadores serão destituídos de seus papéis de detentores do saber literário. Rildo Cosson (2020, p. 141) diz que: “Agora, o fundamental é que o professor tenha para com a literatura que ensina um compromisso íntimo e pessoal, ou seja, que deixe de lado o saber técnico e se declare seu amante”.

O pensamento de Rildo Cosson se entrecruza com o que Annie Rouxel (2013, p. 187) chama de “didática da implicação”. Para Rouxel, a didática da implicação se inspira em práticas que favoreçam o texto do leitor, configurado numa “leitura-escuta-escrita”.

Desse modo, o texto utilizado na sala de aula ganha uma lógica associativa que favorece a interleitura, isto é, as práticas sociais e culturais dos alunos leitores são trazidas para sala para fazer irradiar significações do texto trabalhado. Esse diálogo, somente possível através da escuta sensível do educador, produzirá ressonâncias na promoção da experiência futura do sujeito leitor, visto que essa ação já faz parte de uma prática natural na vida do jovem leitor contemporâneo, que mantém uma relação de implicação, domínio e manipulação dos seus textos eletrônicos, seja através de aplicativos como *WhatsApp*, *Instagram*, seja através de jogos eletrônicos espalhados por *shopping centers* ou *Lan house*.

O segundo objeto do conhecimento para o ensino da leitura é a “Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos”. Para esse objeto do conhecimento foram destacadas as seguintes habilidades:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva. (BRASIL, 2017, p.78)

As habilidades acima apresentadas nos remetem à afirmativa de Paulo Freire de que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p. 11). Essa remissão é para destacar a importância da valorização das práticas sociais de leitura trazidas pelos estudantes para as discussões decorrentes da utilização dos textos em sala de aula. Mesmo sabendo que as habilidades propostas são apenas um norte e não um determinante, fica ressaltada a preocupação com o perfil das “práticas de compartilhamento de leitura/recepção” referidas no documento, partindo do pressuposto de que, apesar de estarmos falando de um documento de Base Nacional, a escola brasileira é desigual em suas diversas camadas. Imaginemos uma escola pública do sertão nordestino, cuja energia elétrica sofre a precariedade da distribuição. Como atender às expectativas de um documento que prevê a leitura/recepção de linguagens teatrais, musicais e digitais? Essa provocação não anula o valor do documento, mas nos instiga a pensar de forma plural outras alternativas que deem conta das brechas que o documento não conseguiu fechar. A BNCC e os currículos estaduais e municipais se esforçam para delinear um roteiro de qualidade para a educação brasileira, mas o olhar do pesquisador examina os desvios do traçado para criar formas colaborativas com os rumos da aprendizagem escolar.

Desse modo, tomemos como alternativa de discussão a seguinte questão: como levar para escola de parques recursos, composta de estudantes das classes populares, “práticas de compartilhamento de leitura/recepção” que atendam minimamente o que prevê a BNCC? As diretrizes curriculares elaboradas para um vasto território como o Brasil muitas vezes negligenciam, fortuitamente, as desigualdades territoriais. Em vista disso, torna-se imprescindível considerar as condições precárias de muitas escolas que, mesmo entendendo a importância das diretrizes curriculares, não têm a mínima condição de acessar aos saberes tecnológicos demandados pela BNCC.

Diante desse quadro, entendemos que se muitas escolas não podem acessar aparatos tecnológicos sofisticados, é viável criar condições para que não haja exclusão cultural dos sujeitos aprendentes. Dito isto, cabe aos educadores promover, a partir do texto literário, processos de coprodução de sentido de texto, numa perspectiva de redimensionamento da noção de hipertexto para um ambiente em que há precariedade da internet. Então, partindo da afirmativa de Marcuschi e Xavier de que: “[...] hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (MARCUSCHI; XAVIER, 2004, p. 171) é possível criar com os estudantes apresentações literárias teatrais, montagem de pequenos vídeos no celular resultantes de saraus, slams, debates e dramatizações, que podem ser socializadas com toda rede escolar e familiares.

O importante é que haja uma mudança consciente do fazer pedagógico leitor na escola, entendendo que o uso das tecnologias pode partir de construções simples, porém eficazes. Ratificando essa necessidade de inovação a partir de produções com o material que dispõe o aluno, resultando num processo de letramento digital, Carlos Magno Gomes diz: “Diante dessa perspectiva inovadora do

letramento digital, propomos a produção de vídeos como estratégia de motivação dos alunos para leitura do texto literário, uma vez que o gênero digital pode ser usado para integrá-los de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (GOMES, 2017, p. 35).

O terceiro objeto do conhecimento para o ensino da leitura é a “Adesão às práticas de leitura”. Nesse terceiro objeto, destacamos as habilidades:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017)

O trabalho de produção de leitura oferecido na sala de aula deve ter como meta principal a promoção de três ações para o sujeito leitor: a liberdade, a esperança e a autonomia. As habilidades consequentes à “adesão às práticas de leitura” só serão concretizadas se houver uma mudança na forma de concepção e trabalho com o texto literário no processo de escolarização. O exercício da conquista frente ao mundo imagético pode ser entendido como um trabalho árduo, porém com grande possibilidade de sucesso.

Assim, faz-se necessário incentivar as produções autorais, assim como criar condições para que a linguagem literária do estudante assuma aspectos de representação e demonstração da linguagem, dando-lhes condições para que possam refletir sobre a própria língua como lugar de liberdade. Essa liberdade de criação renova a esperança do estudante pela escola e, consequentemente, promove autonomia de ser, poder e saber. E como diz Paulo Freire: “A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis – ação e reflexão” (FREIRE, 2002, p. 96).

Desse modo, no instante em que as instituições escolares se propuserem a entender o pensamento voraz do capital neoliberal e sua ressonância em nossas vidas; quando a escola se propuser a acolher a ideia de que devemos conhecê-lo para dele retirar o componente químico que subsidiará a produção do antídoto que minimizará as desigualdades sociais; e quando a escola assentir que o texto literário escolarizado é a única possibilidade de leitura que muitos jovens possuem para insurgir contra a barbárie, nesse momento a escola terá alcançado o objetivo de emancipação e libertação do sujeito dos grilhões da dominação colonialista.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. Emancipação. In: BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 23-63.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 19-44
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental. Brasília, 2017.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- FAZENDA, I.C.A. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo. Loyola: 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GINZBURG, J. Sociologia e crítica literária. *ALEA*. v,12, n. 2, p. 223-232, jul.-dez.2010.
- GOMES, Carlos Magno. Leitura social dos contos de Lygia Fagundes Telles. In: GOMES, C.M. (org.). *Língua e literatura: propostas de ensino*. São Cristóvão: UFS, 2009. p. 81-91.
- GOMES, C. M. Letramento digital: o vídeo como recepção do texto literário. In: SOBRAL, M. N.; GOMES, C. M.; ROMÃO, E. (org.). *Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais*. Vol. 2. Maceió: Edufal, 2017. p 33-46.
- HAN, B.C. *A sociedade da transparência*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2014.
- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concept*. Secciones de este ensayo fueron presentadas en charlas en el Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades, en el Centro John Hope Franklin, de Duke University, el 5 de noviembre de 2003. p. 127-167.
- MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. IBGE Censo escolar do Brasil. 1964. v. 1: Apurações preliminares. Rio de Janeiro, 1966.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL. Censo demográfico de 1970 – resultados preliminares, exposição de motivos n. 235 de 21-12-70 do Ministro do Planejamento e Coordenação Geral.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL EPEA. *Demografia - Diagnóstico preliminar*. Plano Decenal. Rio de Janeiro, 1966.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL, EPEA. Saúde e saneamento - Diagnóstico preliminar. Plano decenal. Rio de Janeiro, 1966.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, Dossiê: Diálogos do Sul, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 107-130.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.L. de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALSH, C. *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Artigo apresentado no Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 9-11 mar. 2009.

WAZLAWICK, R.S. *História da computação*. Rio de Janeiro: Elsevier editora, 2016.



Recebido em 23/12/2020. Aceito em 25/05/21.