

Decolonização de Saberes e Prática Docente a Partir da Literatura

Decolonizing Knowledge and Teaching Practice Based on Literature

Lucas Lopes Pinto ¹

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Brenda da Silva Dias Rocha ²

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa ³

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Elizabete Barros de Sousa Lima ⁴

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas de ensino de literatura no ambiente escolar baseada na abordagem decolonial como alternativa pedagógica que pode ser utilizada em sala de aula, a fim de promover ações (trans)formativas de alunos-leitores críticos e autônomos, podendo ser apresentadas pelo educador como um novo jeito de (re)ler e (re)interpretar obras literárias. Partimos da teoria de que a educação brasileira e sua incursão de saberes foi historicamente estruturada a partir de pensamentos eurocêntricos e coloniais. Diante desse cenário, a literatura é apresentada como um instrumento potente para recontar histórias silenciadas e promover a emancipação dos agentes com possibilidades de releituras e reaprendizados de obras literárias. Com relação ao percurso metodológico bibliográfico, este estudo está embasado nas teorias de Quijano (2005), Ballestrin (2013), Maldonado-Torres (2019) e Silva Júnior *et al.*, (2022), sob análise qualitativa e interpretativa. Os resultados mostram que é relevante (re)pensar de como as ações pedagógicas decoloniais no estudo da arte pode desestabilizar as heranças coloniais e imprimir na sociedade e na educação novas formas de gerar reflexões críticas.

Palavras-chave: Literatura; Ensino; Decolonialidade; Releituras.

Abstract: This article aims to reflect on literature teaching practices in the school environment based on a decolonial approach as a pedagogical alternative that can be used in the classroom to promote (trans)formative actions in critical and autonomous student-readers, which can be presented by the educator as a new way of (re)reading and (re)interpreting literary works. We

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: lucasdopa33@gmail.com.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: bdias8008@gmail.com.

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: selma.barbosa@ufnt.edu.br.

⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: elizabete.lima@ufnt.edu.br.

start from the theory that Brazilian education and its incursion of knowledge have been historically structured from Eurocentric and colonial thoughts. In this context, literature is presented as a powerful instrument for retelling silenced stories and promoting the emancipation of agents with possibilities for rereading and relearning literary works. Regarding the bibliographic methodological approach, this study is based on the theories of Quijano (2005), Ballestrin (2013), Maldonado-Torres (2018), and Silva Júnior et al. (2022), under qualitative and interpretative analysis. The results show that it is relevant to (re)think how decolonial pedagogical actions in the study of art can destabilize colonial legacies and imprint new ways of generating critical reflection on society and education.

Keywords: Literature; Teaching; Decolonial; Rereading.

Submetido em 15 de janeiro de 2026.

Aprovado em 21 de julho 2026.

Introdução

No Brasil, a educação foi trilhada em uma trajetória concatenada com a legislação europeia e com práticas educacionais cujas raízes colonialistas resultaram em princípios e formas de ensino que nem sempre foram positivas e adequadas à realidade do ensino brasileiro. Com a continuidade em seguir modelos eurocêntricos, os sistemas e currículos educacionais se submeteram a construções para alcançar aos anseios capitalistas das elites, dos líderes governamentais e dos fatores econômicos, sob as intenções de caráter individualista e dominante. O resultado disso é uma educação em que a colonização ainda circunda na era contemporânea, sobretudo, por trás de discursos desconexos e com validações no imaginário coletivo (Silva Júnior *et al.*, 2022).

Nesse sentido, a literatura como alternativa para novas práticas docentes e a novos saberes, surge como recontadora de uma história frequentemente manipulada pelos interesses econômicos, políticos, culturais e elitistas contra as versões que podem ser libertadoras e emancipatórias das ouvintes/leitores. Se pensando, especialmente em educação básica, a relevância desta pesquisa consiste na reformulação de estratégias que conduzem a literatura para a sala de aula a partir de releituras de poemas, de pinturas, de músicas, de contos e de romances.

Portanto, este escrito tem como objetivo nuclear, promover reflexões sobre as práticas de ensino de literatura no ambiente escolar baseadas na incursão decolonial como alternativa pedagógica que pode ser utilizada em sala de aula, a fim de promover ações formativas de alunos-leitores críticos e independentes, apresentando pelo educador um novo jeito de ler, interpretar e entender tais obras lidas sob a abordagem da

decolonialidade. A base deste estudo está pautada nas teorizações dos autores como Quijano (2005), Ballestrin (2013), Maldonado-Torres (2018) e Silva Júnior *et al.*, (2022) e exemplificações de algumas obras literárias, clarificando novas releituras que o professor pode aplicar em sala de aula e/ou meio acadêmico, com destaque para as obras visuais *Dinóra*, de Angélica Freitas (2023) e *Nepu Arquepu*, de Duhigó Tucano (2019) e do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (1988).

Para efeito didático, a estrutura do artigo está organizada da seguinte forma: inicialmente, discute-se a relação entre Literatura e Decolonialidade, situando a práxis docente como ato político e transformador. Em seguida, comentamos sobre os arranjos decoloniais que agem como resistência epistemológica, aprofundando-se o marco teórico que sustenta a proposta desta escrita. Por fim, abrimos a seção sobre o poder transformador da arte decolonial, em que as obras são analisadas para ilustrar como elas desestabilizam as heranças coloniais, com possibilidades de abrirem caminhos para um ensino literário emancipatório e inclusivo.

1. Literatura e decolonialidade: práxis docentes

No ensino de literatura, além da necessidade de se trabalhar os processos pedagógicos de letramentos, leitura, interpretação e produção textual, é preciso que o ensino literário alcance as esferas sociais: no ambiente familiar, religioso, político, cultural na formação de cidadãos. Vale ressaltar que tal ensino, pode contribuir com ações que possam combater à exclusão social, a pobreza e a quaisquer tipos de discriminação social por exemplo, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e do pensar livre. Assim, diante de um contexto de herança colonial, é necessário distinguir o passado e analisar o presente para construir uma nação digna, democrática e igualitária.

Nesse aspecto, compreendemos que seja necessário estar atento ao papel social e educacional do ensino para combater os mecanismos contemporâneos coloniais (consumismo, homogeneização cultural, desprezo dos saberes locais, etc.) presentes na sociedade e na comunidade escolar que, por muitas vezes, insistem em moldar a forma e o tipo de vida que o ser humano possa ter, ser ou estar no mundo, fraturando possibilidades de escolhas das pessoas no estilo de vivência que desejarem ter. Nesse contexto, Freire (1992) mostra um caminho alternativo e libertador dessa (o)pressão, onde o ensino precisa estar operacionalizado e engajado socialmente, ou seja, que o letramento social e crítico possa promover esperança para vencer as desigualdades sociais herdadas

pelo colonialismo e que a linguagem possa estar presente para compreender realidades por meio da experiência social, do convívio com o outro e com o mundo.

Ter aulas literárias não se limita apenas na mera apresentação obras canônicas sugeridas pelo currículo bancarizado, mas com uma práxis docente que pode colaborar e alavancar o gosto, o afeto e o interesse dos aprendizes ao hábito de uma leitura significativa e contextual, para que sejam capazes de interpretar e entender de acordo com suas realidades, além das possibilidades de transformação por meio do conhecimento literário oportunizado pelo educador. Com isso, o professor pode assumir uma postura como agente transformador, com senso crítico e consciente de suas contribuições educacionais, e que, conseqüentemente, “a partir de suas práticas em sala de aula (...) os alunos serão ou não sensibilizados para a leitura” (Souza *et al.*, 2021, p. 1) literária com fins transformacionais para uma emancipação social na possibilidade somativa de novos saberes e novas (re)leituras.

Perante a esse fato, as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem de literatura nos ambientes escolares estão cada vez mais presentes em pautas acadêmicas, em pesquisas científicas e, também, nos cursos de formação de professores e de formação continuada nas universidades. Tais debates têm contribuído para refletir sobre melhores práticas pedagógicas e sociais para “a formação do leitor literário, além de elencar algumas estratégias para a utilização da Literatura em sala de aula” (Souza *et al.*, 2021, p. 2). Assim, sugerimos como abordagem teórica e pedagógica mais crítica e inclusiva, os princípios da decolonialidade para auxiliar aos educadores em suas práxis, a promoção de práticas literárias no contexto escolar e social na formação crítica do aluno-leitor.

Neste aspecto, a decolonialidade se apresenta como um projeto de desprendimento epistêmico na esfera do social e na dimensão acadêmica, sugerindo uma ruptura com fins de desconstrução dos padrões europeus e norte-americanos que sustentam a herança colonial presente na sociedade contemporânea (Mignolo, 2005). No âmbito educacional, a decolonialidade atua com uma proposta de desafiar as “estruturas de poder colonial presentes na educação, como currículos eurocêtricos, a imposição de línguas coloniais e hierarquias epistemológicas, propondo a inclusão de saberes marginalizados” (Russell; Souza, 2024, p. 1).

A perspectiva decolonial neste estudo, surge como uma estratégia metodológica significativa para conduzir e embasar o ensino de literatura em sala de aula, permitindo que o educador possa refletir em sua atuação e práxis docente na formação crítica do

aluno/leitor por meio dos ensinamentos literários, buscando sempre (re)inovar suas práticas e, de certo modo, assumir percursos que diminuam os caminhos entre o aluno e os livros, ou seja, que “aproximem o aluno de uma efetiva formação leitora” (Souza *et al.*, 2021, p. 4), além de despertar no alunado, a sensibilidade de uma leitura literária independente, não impositora, significativa e transformadora na esfera social.

2. Arranjos decoloniais: as resistências epistemológicas

A decolonialidade enfatiza a necessidade e a urgência de criar novas formas do saber e da existência que rompam com moldes coloniais, que ainda persistem no mundo contemporâneo mesmo com o fim da colonização. Essa abordagem denuncia e fotografa a herança deixada pelo colonialismo: a modernidade e a colonialidade do poder, do saber e do ser, características desenvolvidas por meio da superioridade europeia diante dos povos outros (colonizados de origem não-europeu). Parte disso, são, por exemplo, as definições de raças (inferiores e superiores, brancos e negros, civilizado e não-civilizado), e a respectiva racionalização da superioridade do homem branco, da ciência, da cultura, do conhecimento e da linguagem ocidental, como se os saberes dos demais povos nativos fossem inferiorizados conforme eles mesmos os são (Pinto; Soares; Silva, 2025).

Dessa maneira, no modelo de colonialidade (que diz respeito a uma forma de pensamento e não a um período histórico, como é o caso do colonialismo) são subjugados os tipos de saberes e de produzir culturas que não foram constituídas pelos padrões das línguas europeias, fazendo com que o possuidor do poder universal de representar, possa ter também, o poder de definir e determinar a identidade dos demais povos, “outros” (Mignolo, 2004; Maldonado-Torres, 2018).

A lógica colonial foi idealizada e construída para permanecer no imaginário dos colonizados para que pudessem, no decorrer do tempo, se naturalizar gradualmente com o mecanismo de colonização internalizada, fazendo com as culturas e saberes dos povos colonizados fossem naturalizados como inferiores, com senso de dependência epistêmica, religiosa, política e econômica (Quijano, 1992, 2002; Silva; Baltar; Lourenço, 2018).

Ballestrin (2013) acentua que ser decolonial é a revalorização das teorias e das epistemologias do Sul, trazendo a temática do negro, do indígena, do LGBTQNIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e Mais) e do feminismo por exemplo, na compreensão de que seja possível saberes além dos paradigmas universais, pois “não se trata da substituição de um novo paradigma [...], mas

do surgimento de “paradigmas outros”” (Ballestrin, 2013, p. 104). Por isso é preciso que haja compreensão que as nações, povos, etnias, culturas e o mundo em sua complexidade é multicultural e diversificado, com suas particularidades e saberes, costumes e religiosidades (Mignolo, 2002; Ballestrin, 2013; Silva, Baltar; Lourenço, 2018).

Diante desse contexto, consoante com as ideias de Maldonado-Torres (2008), o autor expõe que a modernidade e a colonialidade atuaram de maneira eficaz, conquistando de forma permanente a ideia de raça (superior-inferior, civilizado-bárbaro, branco-negro) justificando a extensão da não-ética da colonização/colonialidade para os domínios e exploração da humanidade do outro (o não-europeu), tirando quaisquer possibilidades do outro pensar, agir ou mesmo existir, ou seja, o pensamento moderno em sua imposição universal, cunhou-se para invalidar quaisquer outros tipos de ideias e pensamentos que fossem de origens europeias.

A “lógica global de desumanização [...] é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Maldonado-Torres, 2019, p. 36), normalizando e naturalizando os padrões imperiais à base da violência do ser, produzindo um humano em seu território em oposição ao não-ser-humano com táticas invasivas de transformação como a imposição de saberes, de linguagens, de crenças, de símbolos, de culturas e de crenças alheias, negando e subtraindo a humanidade existente desses povos nativos e escravos, no caso da diáspora latina americana, os indígenas e os negros. Ambos sofreram inúmeros processos de exclusão, silenciamento, escravização e apagamento do ser e do saber – e ainda sofrem de muitas maneiras, lutando para serem povos e nações respeitadas e reconhecidas em suas essências (Machado, Soares, 2021).

O movimento decolonial surge como tentativa de amenizar parte dos danos que os países colonizados foram submetidos e nos tempos da pós-modernidade, ainda sofrem, como o caso dos povos na América Latina. Tal corrente está comprometido em resgatar a autonomia latina diante de uma hegemonia euro-americanizada imposta desde a era das colonizações, a colonialidade global. Nesse tento, tal abordagem propõe renovações de paradigmas do conhecimento que outrora permaneceram invisíveis e sufocados pelos saberes universais que foram violentamente ocultados de maneira impositiva, renovando para novas releituras, críticas e utopias sociais, denominado por Mignolo (2003) como paradigmas-outros.

A abordagem epistemológica sul-americana transcende a ideia dominante europeia de ser referencial e universal (deixando de ser única fonte), descortinando as

atrocidades da campanha da colonização em desfavor dos povos nativos e imigrantes escravizados, com ações coercitivas de dominação, exploração e violência dos colonizados. Desse modo, assim como a modernidade é um projeto que não acabou, a colonização não cessou com a independência das colônias. De fato, ainda está inacabada, por isso é um problema desafiador que precisa continuar sendo combatido com ações contínuas contra tal ideia moderna, com novas resistências epistemológicas, teóricas, políticas e culturais (Mignolo, 2003; Ballestrin, 2013; Maldonado-Torres, 2018).

No âmbito educacional, as instituições de ensino, tanto acadêmicas como na educação básica, na grande parte dos países da América Latina, repousam em seguir paradigmas referenciais eurocêntricos e norte-americanizados, em que a narrativa histórica, religiosa, política, científica e cultural são predominantes em relação aos saberes indígenas e afrodescendentes, nos quais são reprimidos ou até mesmo excluídos dos eixos norteadores de ensino. Todavia é preciso partir para uma reflexão em repensar estes paradigmas, com ações que readéquem com as necessidades, conhecimentos, culturas e realidades locais na valorização do conhecimento dos povos originários e da importância do saber social, do ser negro, mulher e LGBTQNIA+ na sociedade.

Assim, consideramos que os educadores de literatura precisam estar ancorados nos princípios da decolonialidade enquanto um constructo epistemológico insurgente, que preconiza a valorização do pensamento-outro com respeito a diversidade de ideias e de saberes, com posicionamento ético, responsavelmente social, crítico, reflexivo e sustentável. Além de ser um educador profissional e político, ter uma postura decolonial que potencializa uma prática docente reflexiva para o desenvolvimento do ensino crítico e libertador no enfrentamento de estruturas fixas que foram construídas com a colonialidade do poder, do ser e principalmente do saber.

3. O poder transformador da arte decolonial em novos saberes

A arte, como se sabe, é construída a partir do meio social, mas não só como reflexo do que se vive. Em *Literatura e sociedade* (Candido, 2006), a primeira proposta de Antônio Candido é desconstruir o pensamento redutor de que o que se escreve é puramente produto do meio. O autor dá ênfase à autonomia que os escritores têm, pois, a realidade, ao ser transmitida por sua voz, se transforma, é uma (re)criação.

A partir disso, Candido (2006) busca responder qual a influência exercida pelo meio social na arte, bem como qual a influência exercida pela arte no meio social.

Segundo o autor, para investigar a contribuição exercida pelos fatores socioculturais numa obra, é necessário detectar a obra em três graus: a) posição social do artista; b) forma e conteúdo da obra; c) fatura e transmissão (autor, obra, público). Por isso, a obra é analisada em mais de um aspecto para, por fim, detectar o quanto de perfil social ela carrega em si. Segundo o autor, podemos considerar duas tendências que tentam conceituar a forma que o social entra na arte: a primeira analisa a partir de como era descrito a ordem social e os interesses de um tipo de grupo e a segunda analisa a quantidade de conteúdo social dentro de cada obra. Para ele, as duas tendências comprovaram que a arte é social em dois sentidos, pois

depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. (Candido, 2006, p. 29)

O efeito e a quantidade dependem de cada obra de arte, seja ela um livro, um quadro, uma escultura ou até mesmo um verso, mas, em disposições gerais, cada obra carrega sua essência social: uma vez que a arte funciona como meio de comunicação, exprimindo a sociedade e dialogando com ela. Nesse sentido, a arte literária tem a via de mão dupla, de receber e de entregar. Neste sistema bidirecional e solidário, ela também influencia na estrutura da sociedade, que de acordo com Candido (2006), a literatura é coletiva, pois oferece comunhão entre palavra e imagem, entre homens de um lugar e de um momento para chegar a uma comunicação com possibilidades de releituras e de novos saberes. A partir do que se fala, conforme o autor, a literatura atua na sociedade entregando um novo ponto de vista, explanando uma realidade (gerando, assim, empatia e entendimento), educando, reunindo linhas de pensamento (desta forma fortificando determinado grupo) e gerando reflexões compartilhadas. Cada obra pratica um tipo diferente de influência em seus leitores, pois a maior parte das vezes, são influências intencionais, pois o livro aborda determinada proposta e a desenvolve no seu tipo específico de caminho linguístico. Desse modo, o escritor advoga que a escolha do tema é que gerencia o efeito nos leitores.

Cada obra é, portanto, singular e autônoma, no mesmo passo que carrega a ordem social dentro de si. A presença da literatura no meio social se faz relevante para difusão, como fator cultural, na construção e transmissão de conhecimentos, desde as nações mais

antigas até as sociedades no presente. Desta feita, na tentativa de conceituar a literatura, Aristóteles (384-322 A.C.) a sublinha como imitação ou até mesmo, uma representação da realidade por meio das palavras, pois “tal arte de imitar o mundo, proporciona ao leitor o desenvolvimento do senso estético a partir da experiência da leitura do imaginário do autor e amplia o seu repertório cultural” (Reis, 2023, p. 11).

Desde então, percebemos a importância da literatura no construto cultural de uma nação, no conjunto imaginário, nos hábitos sociais e nas vivências dos indivíduos que convivem em sociedade. Trazendo para lado educacional é notório que a literatura difundida como arte em sala de aula e na escola, pode proporcionar novos saberes, uma vez que os “estudos literários na educação básica se torna importante para o estudante, pois possibilita a formação de opinião e a reflexão sobre o mundo e a sociedade, assim como proporciona o gosto pela leitura e a consequente formação de leitores” (Reis, 2023, p. 11). Desse modo,

[...] 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. 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.** (Brasil, 2018, p.499, grifo nosso).

No entanto, o ensino, em sua dinâmica, mudou na sociedade pós-moderna com relação ao processo educacional colonial, ocasionando assim, uma demanda por funções de caráter utilitário nas instituições escolares. Nesse contexto, no que tange ao campo da literatura, também sofreu com essas transformações, que a colocou em evidências sobre a relevância do ensino literário para formação do alunado, da real permanência da disciplina no currículo e de suas finalidades na construção de saberes dos aprendizes na educação básica e até mesmo acadêmica (Ramos; Martins, 2022). Essas transformações provocaram um certo descredenciamento e até mesmo um apequenamento das obras literárias (podemos dizer, também, até dos autores/escritores/escultores/artistas), sejam elas clássicas ou não, no processo de ensino e aprendizagem de literatura.

O ensino de literatura no Brasil tem passado por crises encadeadas por defasagens ou deficiência no processo educacional e na formação de professores dessa área, mas também pela desvalorização da leitura na sociedade ou pela supervalorização de um formalismo exagerado nos estudos literários. A falta de abordagem de novas linguagens, gêneros e portadores textuais no cotidiano escolar também contribuem para que o estudo da

literatura seja relevado a segundo plano pelos estudantes jovens (Reis, 2023, p. 18-19).

De acordo com Galvão e Silva (2017), existe uma certa adversidade relacionada aos estudos e ensino de literatura no Brasil, ocasionando fraturas e deficiências no que se refere à composição curricular adotada pelas instituições educacionais. Desse modo, “há uma série de obstáculos que dificultam o seu tratamento por parte das escolas, que não conseguem garantir o hábito da leitura pelos alunos e nem fazer com os mesmos conheçam o acervo literário brasileiro” (Reis, 2023, p. 12). Portanto, podemos convergir que “esse contexto tem esvaziado de sentido as aulas de literatura, onde a finalidade desse ensino na escola é posta em questão, por alunos e professores” (Galvão; Silva, 2017, p.211).

O dilema nacional do ensino literário no ambiente escolar, segundo Cechinel (2019), pode estar relacionado, além de outros fatores, embargos ligados à crise de institucional de ensino, como a formação de professores, formação continuada, excesso de formalismo na literatura, além do mecanismo ideológico e histórico que não considera as minorias sociais, como mulheres, indígenas, negros/as, homossexuais e ausência de aptidão por leituras mais aprofundadas, longas, mas com inclinações para leituras mais superficiais e instantâneas, como em plataformas digitais de obras condensadas. Em consonância com esse contexto, “a crise do ensino de literatura, ou da própria literatura e dos estudos literários, é um fenômeno complexo, decorrente de múltiplos vetores que se atravessam e que não se revelam integralmente se analisados como casos isolados” (Cechinel, 2019, p. 3).

A literatura torna-se imprescindível na vida do ser humano, e, por isso, precisa manter o seu lugar no currículo escolar, pois assim, como, qualquer outra arte, torna o mundo mais compreensível. Nesse sentido, a desconexão do texto literário com o momento presente traz o sentido da literatura ausente no ensino, ao dificultar o gosto do aluno pela leitura e, ainda, a compreensão das obras literárias (Ferreira, 2021, p. 8).

Sabemos que para os estudantes, a leitura literária os oportunizam para uma formação de leitores com mais repertórios de saberes, de atuarem como agentes sociais e com capacidades críticas diante de suas realidades. Nesse sentido, o ensino da literatura no ambiente escolar pode ser “importante, não só (re) colocá-lo [o texto literário] como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os

estudantes” (Brasil, 2018, p. 499), ou seja, temáticas e textos que aproximem dos reais contextos dos estudantes, com possibilidades de clareamento das interpretações e criticidade daquilo que se ler. Nesse viés, são necessários percursos que podem ser observados pela escola e pelos docentes para uma “condução de atividades que contemplem a cultura digital e a tradição literária” (Reis, 2023, p. 19).

Constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. [...] é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de interligir o mundo (Freire, 1996, p. 63).

No caminhar do ensino literário para (trans)formação de alunos espectadores em leitores críticos e engajados (Freire, 1996), o ensino decolonial de literatura surge como alternativa ao processo educativo herdado de um processo educacional colonialista desde o século XVI. Nessa abordagem, a decolonialidade é “caracterizada pela busca da resistência e desconstrução de padrões que reiteram ideias coloniais/capitalistas/eurocêntricas impostas aos sujeitos subalternizados” (Silva Júnior *et al.*, 2022, p. 310). De acordo com os autores, é necessário repensar como o sistema neoliberal vigente pode pautar valores e ideias eurocêntricas nas dinâmicas da sociedade e do sujeito, que no caso deste escrito o ensino de literatura, na valorização de obras, autores e histórias de cunho não nacionais, mas de origens nortistas e europeias. Nesse sentido que a subjetividade do alunado é cerceada e silenciada, ou seja, contato com outras formas de saber/ser são descartadas pelos processos modernos/coloniais como o saber local, experiências sociais e autores regionais. Nesse sentido, o autor ressalta que a perspectiva decolonial não propõe descartar de fato o conhecimento ocidental de uma vez, mas considera que é necessário abrir espaço para outras formas de pensar, de compreender, de perceber e de enxergar outras histórias que se inscrevem no mundo afora.

Nesse percurso que a práxis decolonial propõe a reconstrução do conhecimento ancorado na realidade e especialmente nas necessidades dos sujeitos. Com uma abordagem crítica, podemos incluir temas históricos, culturais e identitários como fatores indispensáveis para um processo de ensino que peleja por uma perspectiva decolonial na educação literária escolar (Silva Júnior *et al.*, 2022). No entanto, é necessário que esse

método seja capaz de considerar a existência da diversidade cultural nos sujeitos, ou seja, “a perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas” (Oliveira, 2018, p. 102).

Perante a relevância de que as aulas de literatura representam para a formação do cidadão (alunos como agentes de transformação), é preciso que o educador pesquise novas formas e estratégias em prol de decolonizar os processos de escolarização colonialistas. Em vista disso, o ensino literário pode romper barreiras de uma simples disciplina que objetiva e se dedica ao ensinamento de leituras isoladas, para possibilitar o desenvolvimento dos estudantes para se tornarem exploradores do conhecimento, questionarem as desigualdades e injustiças sociais e se mobilizarem para mudar a realidade em que vivem a partir de outras formas de reler, reconhecer e reenxergar ao mundo (Silva Júnior et al., 2022). Nesse contexto, sendo consoante com Walsh (2009), é necessário

colocar em cena uma perspectiva crítica de interculturalidade, que se encontra vinculada a uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que levam à decolonialidade (Walsh, 2009, p. 1).

A prática decolonial ultrapassa a fronteiras “da colonialidade do saber, do poder e do ser, ela está envolvida em uma estrutura educacional que promove a inserção do conhecimento de forma que promova a justiça social” (Silva Júnior *et al.*, 2022, p. 318). Afinal, a atividade literária pode ser sim, uma prática social, em que quaisquer tentativas de estudá-la descontextualizada ou isolada, distante dos fatores e condições locais do alunado, simula-se apenas um objeto ilusório, não real. Logo, apartado da realidade dos aprendizes, tal ensino torna-se irrelevante para promover transformações sustentáveis e reflexivas.

Nesse aspecto, diante dos princípios teóricos de Freire (2010, 2014), o autor sublinha que o ensino precisa ser conduzido e promovido para uma prática emancipatória, decolonial e democrática, considerando variedades de formas e de saberes locais. Doravante a essa promoção pedagógica, faz com o interesse do aluno se fortaleça pelo aprendizado, fortalecendo sua reflexão crítica e consciência dos agravantes sociais. A

saber, o “conhecimento é o pilar de sujeitos capazes de ressignificar as práticas sociais eurocêtricas que insistem em ocupar um lugar universal na concepção do que se entende sobre os mundos” (Silva Júnior *et al.*, 2022, p. 316).

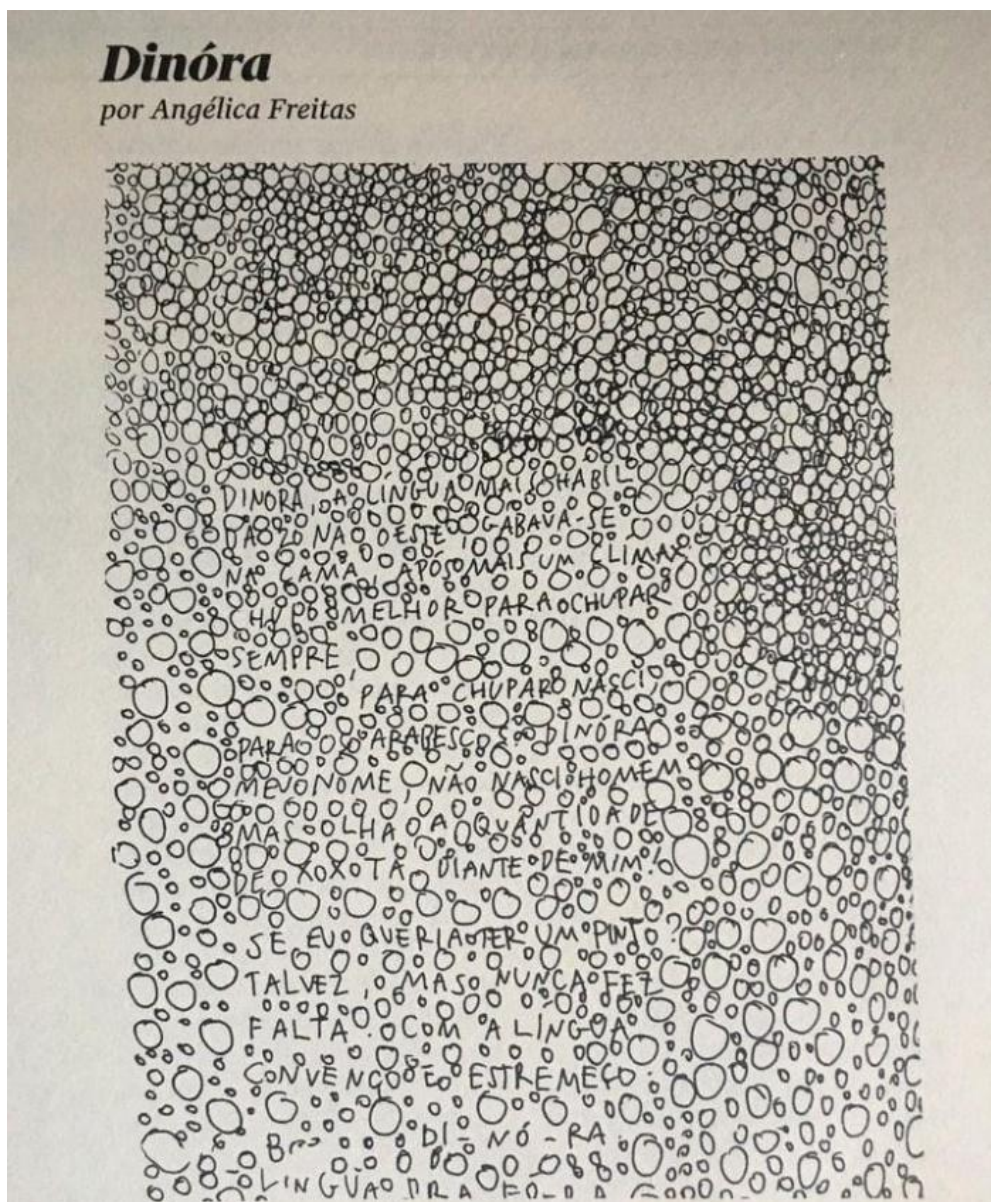
Portanto, compreendemos que, mesmo com herança deixada pelo colonialismo, o ato decolonial sempre vai ser um ato constante, ou seja, contínuo de (des)aprendizado, em que o ensino literário necessita colocar em xeque, ideologias pautadas no racismo, na xenofobia, no monolinguismo e em quaisquer outras formas de discriminação e exclusão social por meio de novas formas de se fazer o ensino. Um olhar para outras maneiras de compreensão enquanto sujeito silenciados e perceber que a colonialidade do poder, do ser e do saber está banalizando a existência dos indivíduos e os moldes do conhecimento. Todavia, o uso da linguagem como ferramenta decolonial aplicada, nos dará vozes para combater as rupturas da colonialidade (do poder, do ser e do saber), com o pensamento crítico e libertador para desconstruir e descortinar discursos homogêneos e discriminatórios impostos pela modernidade e neoliberalismo eurocêntrico.

4. Práticas decoloniais no ensino literário por meio da arte

A abordagem decolonial pode se manifestar por meio das artes e ser conduzida com ações pedagógicas coordenadas pelo professor de literatura, atuando com curiosidade em busca de ressignificações para o que faz e de novos sentidos para o que fazer para a (re)construção do saber do seu alunado, deixando de ser lecionador para ser um organizador de novos conhecimentos e de novas aprendizagens (Gadotti, 2007). Lembrando que essa tarefa não é responsabilidade apenas do educador da área literária, mas também pode envolver outros agentes de transformação, como readequação do currículo escolar e demais disciplinas.

Como amostra de uma prática que o educador literário pode proporcionar aos discentes, sugerimos neste escrito como exemplo o poema visual *Dinóra*, de Ângélica Freitas, retirado da revista FLIP (Festa Literária Internacional de Paraty) (2023), é um grande exemplo para realizar uma releitura decolonial a medida em que tal obra rompe com barreiras de sexualidade controladas por um sistema colonizador religioso, discriminador e excludente (Quijano, 2005).

Figura 1: Poema visual *Dinóra* de Ângélica Freitas



Fonte: <https://quatrocinco.com.br/noticias/flip/o-almanaque-da-revista-dos-livros-edicao-flip-2023>.

Além da dimensão textual, *Dinóra* exige uma análise em conjunto que envolve linguagem verbal e não verbal. No poema, o título Dinóra é o nome do eu-lírico e conta a sua relação sexual com outras mulheres de forma explícita, destemida e atrevida. Desafiando, assim, as convenções de gênero e pudor impostas pelo processo colonial e patriarcal. Em suas palavras, Dinóra tem “a língua mais hábil” para “chupar sempre” referindo-se à genitália feminina. O corpo refaz o seu significado. A língua além de um ato de expressão é também um veículo para o prazer. O corpo feminino rejeita a imposição de sexualidade heteroafetiva imposta e relaciona-se livremente com outro.

Além disso, os círculos visuais da imagem servem para representar as vulvas ou, como diz o poema “a quantidade de xoxota diante de mim”, utilizando-se da quebra das configurações de estrofes tradicionais em uma revolução estética e significativa. A estrutura visual ressalta o conteúdo de rompimento de sexualidade, fazendo da língua não só aquilo que “estremece”, mas também aquilo que “convence”, que discursa. O poema, portanto, é uma linguagem (oral) para o diferente, com uma coragem de manifestar essa variedade sexual independente da estranheza e do preconceito que vai gerar. A poesia, é, sobretudo, um encontro de pluralidades estéticas, sexuais, de gênero, raça etc. que estão se manifestando, principalmente na contemporaneidade, mesmo que por muito tempo tenha sido bruscamente afastada dos espaços de evidência.

Tomaz Tadeu da Silva (2014) diz sobre a diferença, “ela pode ser construída negativamente, por meio da exclusão e marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outro” ou forasteiros” (p. 50). E por muito tempo na história da poética brasileira, não existia voz para aquilo que era diferente, entrava quem se adequava a um gênero binário, linguagem, meio social, região, status socioeconômico e até questões de raça.

Sob uma perspectiva decolonial no ensino literário, onde os povos nativos/originários e negrodescentes padeceram e ainda padecem com o mecanismo epistemicídio de suas histórias, culturas, religiões, sublinhamos outro exemplo literário: a imagem *Nepũ Arquepũ* disposta a seguir:

Figura 2: *Nepũ Arquepũ* – Rede Macaco



Fonte: <https://portalvoce.com/duhigo-e-primeira-artista-mulher-indigena-do-am-a-expor-no-masp/>

A obra artística é de autoria da indígena Duhigó Tucano, intitulada como *Nepũ Arquepũ* traduzida como “Rede macaco”, na língua Tukano. A tela foi criada em 2019 mostrando a memória afetiva e cotidiana do povo originário: um costume/ritual do nascimento de uma criança indígena do povo Tukano dentro de uma cabana típica (madeiras rústicas, palhas ao teto, paredes e pisos batidos de barro). Os fatos ocorrem de maneira linear, mostrando uma série de cenas desde o parto até o repouso da genitora na rede macaco, sendo cuidada pelos curandeiros, pajé e familiares.

Numa visão decolonial, Duhigó nos apresenta por meio dessa pintura, um novo olhar para uma narrativa que foi e continua sendo ocultada pela colonialidade, onde tradições como esta são terrivelmente criticadas diante dos saberes sanitários e dos cuidados normativos em relação a saúde do indivíduo. É importante salientar e reconhecer que a maioria dos povos indígenas do Brasil, mesmo antes da colonização, atua com costumes, tradições e “práticas seculares em relação a atenção e os cuidados com a saúde, bem como concepções a respeito do seu corpo, da fecundação, do ritual do nascimento, dentre outros elementos, geralmente associadas à espiritualidade” (Peloso; Mota Neto; Machado, 2024, p. 9). Os autores ressaltam que esses hábitos percorrem gerações e garantiram a sobrevivência dessas comunidades, torando mesmo como patrimônio cultural desses povos. Assim, compreendemos, por meio dessa arte, a possibilidade de refletir e reconhecer as práticas de um povo, recolocando na vitrine do saber uma narrativa

decolonial, “quando põe em cena estética disruptiva em relação às obras que ilustram o nascimento de Jesus, por exemplo, e são fruídas na maioria dos países sob o olhar da narrativa hegemônica (Peloso; Mota Neto; Machado, 2024, p. 9).

Outro exemplo que pode ser abordado de acordo com a narrativa decolonial, são as desventuras e denúncias afrodiaspóricas do romance de Maria Firmina dos Reis escrito em século XIX: *Úrsula*. O enredo se desenrola com romances e paixões avassaladores que geram violência e morte entre os personagens. Mas nosso intuito com esse exemplo não é condensar o desfecho dos fatos, mas mostrar que essa obra também denuncia fortemente o regime escravocrata expondo o sentimento e o sofrimento dos cativos negros em terras estranhas, em que são tratados como objetos, tipificados como classe inferior de seres humanos para o trabalho forçado e desumano.

O romance faz jus à categorização dos seres humanos superiores e inferiores, livres e escravos, brancos e negros e senhores e servos. Categorizar as raças foi que a modernidade e a colonialidade impôs diante da severidade colonial, diante desse fato histórico e contemporâneo, a categoria de raça “permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável” (Mbembe, 2014, p. 39).

Maldonado-Torres (2018) relata que essa ideia de raça e da relação de senhor-escravo, denunciada no romance, iniciou-se diante de colapso subontológico, ou seja, a diferença entre os indivíduos e aqueles abaixo dos indivíduos – negros e povos originários, justamente para moldar uma nova ordem mundial do trabalho baseada na exploração, violência e extermínio. Nesse contexto, Reis (1988) apresenta não somente um ser abaixo de outros seres fisicamente, mas sobe o tom ao falar sobre o sofrimento dos cativos a “partir de uma perspectiva que dá visibilidade aos sentimentos daqueles seres humanos até então pensados e representados literariamente como objetos passivos e desprovidos de emoções” (Krachenski, 2018, p. 55).

A categorização de raça foi o ápice da modernidade/colonialidade de acordo com a abordagem decolonial, sendo concretizada na distinção entre civilizados e selvagens, brancos e pretos, colonizadores e colonizados e senhores e escravos. Mbembe (2014) clarifica que o simples fato de pensar a categoria de raça, automaticamente já há um discurso pronto em reproduzir o negro constantemente. Esse produzir do negro é “produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração, isto é, um corpo

inteiramente exposto à vontade de um senhor” (Mbembe, 2014, p. 40). A autora do romance percebeu isso também, que esse corpo exposto fica à disposição e à vontade do senhor em usá-lo quando lhe for conveniente, um corpo de escravo, um objeto sem sentimento e sem história, míseros escravos que “gengeram de ódio e de dor; mas nem mais leve exprobração, nem um sinal de justa indignação, se lhes pintou no rosto. Eram escravos, estavam sujeitos aos caprichos de seu bárbaro senhor” (Reis, 1988, p. 124-125).

Outro ponto que merece de destaque no romance é a inversão do discurso pregado pela colonialidade/modernidade, onde os indígenas e negros são os selvagens, não-civilizados e bárbaros para justificar a violência e barbárie que os europeus foram obrigados a fazer. A romancista esclarece que foram os brancos que sequestram os negros de suas casas, que os bárbaros são estes subtraíram a liberdade do outro. Vale a pena sublinhar esse momento cruel e real da captura do opressor descrita por uma personagem denominada “Suzana” quando descreve ações de desesperos e sentimentos vivenciados: “E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi embalde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão” (Reis, 1988, p. 82).

Da mesma forma, obras como *Úrsula, Cantos a Beira Mar* (ambos de Maria Firmina dos Reis), *O Útero é do Tamanho De Um Punho*, de Angélica Freitas, *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, *Um Defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves, *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, *Mata Doce*, de Luciany Aparecida, *Não Pararei de Gritar*, do poeta Carlos Assumpção, *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo e muitos outros cada vez mais presentes na nossa contemporaneidade trazem muitos elementos que merecem ser estudados em sala de aula com novas releituras e saberes, como liberdade, escravidão, identidade, questões de gênero, submissão, subjetividade, domínio, exploração humana, o papel do negro na sociedade e ousadia de uma negra escrever onde a escrita era dominada por homens brancos, além outras questões que são frutos da colonização.

Essas obras se configuram como, além de palavras e imagens, atos políticos e revolucionadores à medida que contribuem para romper pensamentos dominantes, além de explorarem subjetivas identidades brasileiras que existem há tanto tempo, mas que, porém, seu debate ainda é recente. A literatura, desta forma, pode ser o espaço de contestação à precariedade da vida, a violência e a invisibilidade social, e podem conter,

mais que questões artísticas, abordagens pedagógicas de análises de personagens, gêneros, história e movimentos.

Pensando em cânone literário, essas narrativas funcionam como contraponto por colocar no protagonismo, vozes que majoritariamente estiveram, quando estiveram, em panos de fundos de outras histórias. Elas agem não só como derrubadoras de elementos da colonização, mas também como construtoras de um novo momento na literatura brasileira. Este momento, esperamos, será formado de narrativas com todos os tipos de sujeitos e que a expõe a violência epistêmica de um sistema que por séculos negou a humanidade plena a uma grande parcela da população, além de incluir leitores capazes de exercer pensamentos críticos, e professores socialmente engajados a atuarem em um campo de luta por memórias, verdades e direitos humanos.

Considerações finais

Neste escrito, vimos que a prática decolonizadora, ainda, é um desafio no meio educacional e social porque os estares da colonização não se presentificam apenas na história passada de um povo, mas é um sistema vivo e atuante no meio brasileiro. Todavia, é preciso que haja ações educativas de ensino que promovam esperança e mudanças para vencer os embargos institucionais, políticos, econômicos, culturais e sociais, como a desigualdade, a discriminação de quaisquer gêneros, a pobreza e a deseducação escolar, formal.

Diante desse cenário, que a práxis, presente e conduzida pelos educadores, seja ancorada em teorias decolonialistas a partir do momento que se colocam como um reposicionamento ético, político e epistemológico para ir além das perspectivas eurocêntricas e alcançar a liberdade do pensar, do saber e do ser, para (re)construção de novos saberes, comprometidos com práticas emancipadoras, atreladas ao letramento crítico e transformacional.

Assim, conclui-se que a decolonização de saberes é um processo contínuo de (des)aprendizagem, de existência do “outro” e de resistências. Ligado, assim, a construção de uma sociedade em que a pluralidade de seres humanos não seja só tolerada, mas também celebrada, sobretudo na arte e nas escolas. Assim, este escrito abriu esse convite para refletir na possibilidade de recontar e fazer releituras literárias sob uma perspectiva decolonial, onde procurou contribuir na evidência da literatura em sala de aula como forma de libertar o imaginário das correntes da colonização, tarefa que só pode

ser realizada mediante não só estudos, mas também atuação de profissionais por uma educação autonomizadora.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, nº. 11, p. 89-117, maio – agosto, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 9ª edição, Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil. nº. 24, p. 1-14, mar., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240035>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3qRT4dPv5Mrkf7wp3vyNggr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

FERREIRA, Juliana Cristina. O ensino de literatura no brasil: uma abordagem no currículo do ensino médio. *Anuário de Literatura*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, nº. 26, p. 01-11, mar., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7917.2021.e73322>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/73322>. Acesso em: 23 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Angélica (2023). Dinóra. In: Quatro cinco um: *o almanaque da revista dos livros*. Revista FLIP, Paraty, p. 1-15, nov. 2023. Disponível em: <https://quatrocinco.um.com.br/noticias/flip/o-almanaque-da-revista-dos-livros-edicao-flip-2023/> acesso em: 29 ago. 2025.

GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil. 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001574083>. Acesso em: 23 nov. 2025.

GALVÃO, André Luis Machado. SILVA, António Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 33, nº 2, p. 209-228, jul/dez., 2017. DOI: 10.14393/LL63-v33n2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630/21192>. Acesso em: 10 set. 2025.

KRACHENSKI, Naiara. Escravidão e Subjetividade: notas sobre o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. *Itinerários – Revista de Literatura*, Araraquara, n. 47, p. 51-61, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/10221> . Acesso em: 31 jul. 2026

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG,

v. 21, n. 3, p. 981-1005, fev., 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960>.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 set. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Nelson. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-54.

MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. set. 2005. p. 71-103. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>. Acesso em: 15 set 2025.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-707.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Selo. Novo, 2018.

PELOSO, Franciele Clara; MOTA NETO, João Colares da; MACHADO, Érico Ribas. Arte e estética decolonial: um diálogo a partir da colonialidade do ver . *Práxis*

Educacional, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12049, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12049. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/12049>. Acesso em: 23 out. 2025.

PINTO, Lucas Lopes; SOARES, Sara José; SILVA, Adimilson Renato da. Por um ensino decolonial de literatura: uma abordagem epistemológica para a formação do leitor. *EntreLetras*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 182–206, 2025. DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e19951. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/19951>. Acesso em: 13 jan. 2026.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú. Indígena (Lima) Vol. 13, nº. 29, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*. Ano 17. nº, 37, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 02 nov. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005, p. 117-142.

RAMOS, Penha Élide Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. Letramento e autoria: uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 48, nº. contínuo, p. 1-20, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-46342022482241466por>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/199895>. Acesso em: 18 ago. 2025.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula: um romance original brasileiro/ por uma maranhense*. Rio de Janeiro: Presença Edições; Brasília: INL, 1988.

REIS, Andréa Silva Adão. O lugar da literatura na BNCC e no novo ensino médio. *Revista Educação em Foco*, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, v. 27, fluxo contínuo, p. 1-18, mai., 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7905449. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-lugar-da-literatura-na-bncc-e-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 26 set. 2025

RUSSELL, Eduardo Silva; SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. Práticas decoloniais no ensino de Língua e Literaturas: uma pesquisa com professores (as). *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v. 29, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e10495>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/10495/11786>. Acesso em: 13 set. 2025.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, DF, v. 12, n. 1, p. 68-87, mar., 2018. DOI:10.21057/10.21057/repamv12n1.2018.29489. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980>. Acesso em: 29 set. 2025.

SILVA JÚNIOR, Sílvia Nunes da; SANTIAGO, Lucas Felipe de Oliveira; LINS, Nadja Eudocia dos Santos; SILVA, Jose Venicius Ramos da. Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade. *Revista Desenredo*, v. 18, nº. 2, jul., 2022. DOI: [10.5335/rdes.v18i2.13671](https://doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13671). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368324301_Decolonialidade_e_ensino_de_lingua_portuguesa_um_desafio_para_a_educacao_escolar_na_contemporaneidade. Acesso em: 11 nov. de 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Ensaios de: Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Daniela Fernanda Roseno de.; BEZERRA, Thátilla Ruanna Dias; FERNANDES, Jéssica Soares Dantas; RIBEIRO, Bruno Krakauer; ARAÚJO, Márcia Maria de Melo. Letramento literário, teoria e prática: estudo e reflexões. v. 2 (2021). *Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade*

(SIELLI) e Encontro de Letras. 08 a 12 de novembro de 2021. p. 1-11. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sielli/issue/view/392>. Acesso em: 28 out. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e reviver. In. CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, p. 12-14. 2009.