



EDUCAÇÃO LITERÁRIA, INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO NO CHÃO DA ESCOLA

LITERARY EDUCATION, INTERCULTURALITY AND INCLUSION IN THE SCHOOL SETTING

Giselle Larizzatti Agazzi¹

DOI: [10.5281/zenodo.17575719](https://doi.org/10.5281/zenodo.17575719)

Resumo

O artigo apresenta reflexões acerca da educação literária na educação básica, a partir de uma perspectiva intercultural e inclusiva, buscando discutir os entraves para a formação de leitores/as literários/as no chão da escola. Procura-se analisar a formação do/da leitor/a literário/a frente aos impactos da pandemia e da utilização acrítica das novas tecnologias e da inteligência artificial, que ampliaram o distanciamento entre leitores/as e literatura. O objetivo é propor uma educação literária contracolonial em torno de três eixos, a saber: construção de repertório diverso e inclusivo, partilhas literárias em múltiplas expressões e suportes e, por fim, a prática de curadoria de diversos gêneros literários, a partir de cuidadoso estudo da realidade dos/das estudantes. A metodologia utilizada se desenvolveu a partir de ampla pesquisa bibliográfica, incluindo documentos normativos, indicadores de analfabetismo funcional, pesquisas sobre hábitos de leitura não apenas literária. As reflexões sustentam a necessidade de práticas interculturais para promover o letramento literário como experiência ética, estética e social. O estudo afirma que a literatura deve ser ensinada como ato estético e político, capaz de humanizar e conectar vozes plurais, romper com o pragmatismo e construir pontes entre as diferenças, consolidando a escola como espaço de liberdade, diálogo e transformação.

Palavras-chave: Educação literária. Interculturalidade. Inclusão. Práticas pedagógicas.

¹ Bacharel em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1992) e Licenciada em Letras pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1994). Mestre em Letras, em Literatura Brasileira, pela Universidade de São Paulo (1998); doutora em Letras, em Literatura Brasileira, pela Universidade de São Paulo (2004); doutora em Letras, em Língua, Cultura e Literatura Italianas, pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na Educação Básica pública e privada de 1990 até 2023; atua na Educação Superior, desde 1999, nos cursos de Licenciatura, Administração e Psicologia. Desde 2024, é professora do Mestrado Profissional da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) em Práticas Docentes no Ensino Fundamental / Linha de pesquisa: Inclusão, diversidade e direitos humanos no ensino fundamental. Atua principalmente em ensino; interculturalidade crítica e diversidade cultural, educação inclusiva.



Abstract

The article presents reflections on literary education in basic education from an intercultural and inclusive perspective, seeking to discuss the obstacles to the formation of literary readers within the school environment. It analyzes the development of literary readers in light of the impacts of the pandemic and the uncritical use of new technologies and artificial intelligence, which have widened the gap between readers and literature. The aim is to propose a *contracolonial* literary education structured around three main axes: building a diverse and inclusive repertoire, fostering literary sharing across multiple forms and media, and implementing the curatorial practice of various literary genres based on a careful study of students' realities. The methodology is grounded in extensive bibliographic research, including normative documents, functional illiteracy indicators, and studies on both literary and non-literary reading habits. The reflections emphasize the need for intercultural practices to promote literary literacy as an ethical, aesthetic, and social experience. The study asserts that literature should be taught as an aesthetic and political act—one capable of humanizing and connecting plural voices, breaking with pragmatism, and building bridges across differences, thus consolidating the school as a space of freedom, dialogue, and transformation.

Keywords: Literary education. Interculturality. Inclusion. Pedagogical practices.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os percursos assumidos pela educação depois da pandemia com as novas tecnologias e a assunção da inteligência artificial de modo acrítico nas mais diferentes esferas da vida acadêmica tornaram os problemas sobre a formação do leitor de textos literários ainda mais complexos. Se antes da pandemia, as polêmicas sobre a documentação publicada pelo Ministério da educação em relação ao ensino da literatura, exploradas por autores como Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakabe (2004), evidenciavam a insuficiência das estratégias tecidas no chão da escola para a formação do leitor literário, depois, com a crescente plataformização nas redes pública e privada de muitos estados e municípios brasileiros e o distanciamento dos/das leitores/as das obras literárias, o cenário se tornou ainda mais trágico.

O artigo busca prosseguir na discussão sobre os questionamentos de Todorov, em **A literatura em perigo** (2009), esteio da discussão do artigo “Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível” (2014), em que se observou a insuficiência das práticas pedagógicas para o ensino de literatura no chão da escola. As inquietações da professora Lígia Chiappini, desde 1983, registradas em **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**, aprofundaram-se, uma que vez, depois da pandemia, o que se observa é o fortalecimento do círculo vicioso em que professores/as com pouca experiência literária não conseguem proporcionar ambientes de letramento literário satisfatórios na educação básica.



O empobrecimento da educação literária revela-se como um impasse de difícil superação, tratado aqui como um eixo em torno do qual se desdobram os problemas do ensino da literatura. Para uma práxis transformadora, é preciso partir da transformação do chão da escola, mas para que isso ocorra, é crucial reverter a formação inicial e continuada dos professores. Por onde começar? A brecha que se anuncia está em um esforço que atenda a educação básica e a formação de professoras/es por meio de experiências literárias vivas, concebidas em três movimentos estruturantes: construção de repertório representativo, intercultural e inclusivo, que pressuponham práticas interdisciplinares, capazes de superar a fragmentação do currículo; partilhas literárias no chão da escola de modo permanente e em tempos largos e profundos, seguindo múltiplos meios de representação, ação, expressão, capazes de contradizer a lógica imediatista das sociedades consumistas; e, por fim, a curadoria por parte dos/das professores/as de diferentes gêneros literários, em diversos suportes, a partir do diálogo com cada estudante, em conversas ricas, que busquem compreender o repertório de cada pessoa, da sua relação com a turma, com o contexto escolar e com a realidade.

A ausência desses três movimentos reafirma o progressivo afastamento entre o público e as obras literárias, condenando seu ensino aos elementos da história da literatura, às correntes literárias, à biografia de autoras/es, às fortunas críticas em detrimento da experiência literária. Para transformar esse estado de letargia em relação à educação literária, é necessário que a escola incorpore as vozes da rua, que se manifestam em *slam*, palcos abertos que a comunidade reconhece, em práticas no chão da escola engendradas a partir do reconhecimento das singularidades de cada estudante, em ações didáticas que tornem a literatura ponte para a relação entre as pessoas e entre elas e a realidade, para que, lembrando Benjamin Abdala Jr. (2002), o ensino de literatura encontre novos rumos, novos “voos” em práticas que contemplem diferenças entre origens, classes, raças, gêneros.

SOBRE LEITURAS E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

O interesse em livros de literatura entre estudantes do ensino médio no Brasil diminuiu mais uma vez, como indica a **6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*: 66% dos estudantes de 15 e 16 anos responderam que leem textos com menos de dez páginas**, enquanto **9,5%, obras com mais de cem páginas por ano** (Instituto Pró-Livro, 2023). Nessa mesma edição da pesquisa, observamos que o interesse pela leitura vinculado ao gosto e não para responder a demandas escolares



ou profissionais, diminui progressivamente com o início da adolescência: **31% a 34%** afirmam ler por prazer.

A perda da relação com a literatura entre adolescentes e jovens impactam nos hábitos de leitura de um modo geral, que, também, mostram dados preocupantes, quando se pensa que 53% dos brasileiros dizem não ter lido nenhum livro nos últimos três meses antes da pesquisa. A educação literária, em consonância com a formação de leitores de modo geral, coloca as práticas escolares em outro patamar se, ainda, adensarmos a reflexão sobre a perversa relação direta entre hábitos leitores e classe social, escolaridade e ambiente familiar: quanto menos favorecida economicamente é uma família, menores são as possibilidades de formar leitores. O fato de que parte significativa dos responsáveis não desenvolveram ao longo da vida hábitos de leitura (Instituto Pró-Livro, 2023) – literária ou não –, evidencia a importância da escola para criar possibilidades para que adolescentes criem vínculos com a leitura e, mais especificamente, a leitura de literatura.

Enfrentar esse problema não é simples. A pesquisa Retratos do Brasil é feita desde o início dos anos 2000 e, ao longo de suas edições, não mostram melhoria substantiva no quadro da formação de leitores. Paralelamente, os dados divulgados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), coletados pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Ação Educativa, mostram que o nível de alfabetismo funcional da população brasileira com idades entre 15 e 64 anos ainda persiste para uma grande parte da população, com dificuldade nas habilidades de leitura, escrita e cálculo em contextos do cotidiano: cerca de um terço da população apresenta níveis rudimentares ou elementares de alfabetismo, tais e quais foram observados nas últimas duas décadas (INAF, 2023).

Seguindo as discussões de Lígia Chiappini (1983) de que as/os professores/as, porque não leem, não conseguem formar leitores, entende-se a necessidade de transformar radicalmente a relação dos/das professores/as em formação inicial com a leitura, para que o ciclo – viciosamente pernicioso – transforme-se. Porém, para que isso ocorra, mais uma vez, é preciso revisitar as questões propostas por Agazzi (2014) e revê-las à luz tanto da interculturalidade, da representatividade, quanto das novas tecnologias: qual a concepção de texto literário? Quais materiais são explorados na escola e nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as? Como os/as licenciados/as se relacionam com a leitura literária ao longo de sua formação, por meio de quais estratégias?

Paulo Freire (1989), sempre muito citado, mas cada vez menos lido, ainda é tão revolucionário, quando se pensa na formação de professores/as: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (1989, p. 9). Em geral, pressupõe-se que os/as



graduandos/as já tenham amplos e ricos repertórios, capazes de contemplar sua própria identidade, quando, o que se observa na prática, são estudantes ávidos por conhecer, mas distantes do que se lhes é apresentado, uma vez que leram pouco ao longo de sua vida escolar, como as pesquisas indicam. Trata-se, pois, de uma profunda irresponsabilidade, vista por todos e assumida por quase ninguém: se a população brasileira lê menos e pior, porque quem procura cursos de formação para professores/as estaria fora dos dados coletados? Pensando em formação de leitor/a de literatura, o impacto é ainda mais devastador, se consideramos a paisagem que nos mostra Ezequiel Silva (2002), ao apontar que o/a leitor/a precisa adquirir uma postura ativa diante do texto em um percurso que é, a um só tempo, racional e emocional, uma vez que a leitura se desdobra em camadas envolvidas em sentidos estabelecidos entre a subjetividade do/da leitor/a e o quê os textos literários sugerem. Tais articulações, enlaçadas em forma e conteúdo, promovem as possibilidades para que a experiência literária ocorra e, então, forme-se o leitor de literatura.

SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A leitura, compreendida “dentro do jogo dialético, entre o eu e o outro, entre o horizonte de expectativas estabelecido e o que está por vir, entre o autor e o leitor, entre o estudante e o ambiente escolar” (Agazzi, 2014, p. 449), implica a proposição de práticas interdisciplinares, capazes de superar a fragmentação do currículo e de integrar os saberes tidos como “escolarizados” aos saberes “não escolarizados”. Essa terrível dicotomia, responsável por distanciar ainda mais o público das obras, impede que a leitura do texto literário se afirme (Silva, 2002), impulsionando as tessituras polissêmicas a se recriarem na vida das pessoas leitoras. Se o/a professor/a não vivenciou percursos que lhe possibilitassem, ao longo de vida escolar, dialogar intimamente com as obras, como proporcionar experiências literárias orgânicas para suas turmas?

E é sempre o eterno retorno: como romper o ciclo? Entendemos que há caminhos a seguir, sempre que se queira. Não havendo tempo a perder, buscar fios teóricos capazes de mostrar os tecidos a serem percorridos é uma saída para organizar o caos aparentemente insuperável. Não se trata de ter uma receita, mas de buscar, no exercício da sua profissão, estratégias pautadas em práticas que valorizem a intimidade dos/das leitores/as com os livros de literatura.

O ensino de literatura, segundo Teresa Colomer (2003), deve ser compreendido como um processo de formação do leitor literário que vai além da simples decodificação do texto, buscando o encontro sensível e crítico dos estudantes com as obras literárias. Para que isso ocorra, o/a professor/a, ao fazer a curadoria de acordo com a escuta de cada estudante, possibilita que a leitura se torne



experiência estética e social. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem estimular a leitura compartilhada e silenciosa, o diálogo entre textos, autores e contextos, a aproximação das especificidades de cada componente curricular em situações-problema concretas e que emergem dos círculos de conversa com as turmas.

A escola, portanto, assume o papel de espaço que legitima o prazer de ler, ampliando o repertório cultural e literário dos alunos por meio de uma abordagem que respeite o tempo e o desejo do leitor em formação, sem, contudo, deixar que o imediatismo e o pragmatismo invadam o tempo necessário da leitura compreensiva da palavra. Alguns/mas educadores/as dirão que não há tempo didático, como se esse nos fosse estranho, porém, ainda que premidos/as por avaliações externas e internas, há que se encontrar as brechas no sistema para a práxis transformadora. Ousar sustentá-la requer esforço, mas que será vivenciado com alegria e leveza, pois será sustentado pelas práticas dialógicas em torno da palavra literária.

Na tessitura das práticas cotidianas, a literatura emerge como um dos fios mais potentes para a humanização, conforme defende Antonio Candido (2004). Ao ler e ouvir narrativas diversas, o estudante amplia seus horizontes culturais e afetivos, reconhecendo-se nas vozes plurais que compõem o tecido social. A literatura, nesse sentido, não é mero adorno, mas direito e necessidade vital, pois nos forma eticamente ao despertar a empatia e a consciência de pertencimento à humanidade. Assim, ela se faz ponte entre o eu e o outro, entre o local e o universal, entre o cotidiano e o sonho.

Até mesmo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017; 2018), que apresenta fendas profundas quando se pensa em uma educação literária libertária, crítica e criativa, reafirma a necessidade de se propor o ensino como processo integral dentro de um contexto que afirme o respeito às diferenças e o exercício da cidadania. Práticas pedagógicas comprometidas com a interculturalidade e os direitos humanos devem, portanto, inspirar-se em uma ética do cuidado e da convivência, reconhecendo que a escola é um território vivo, em constante devir. Tecer aprendizagens nesse espaço é construir caminhos de liberdade, onde cada sujeito possa florescer em sua singularidade e, juntos, reinventar o mundo com sensibilidade, justiça e esperança. Não há como pensar nas especificidades do ensino da literatura fora desse contexto, já que sua natureza é fundada

SOBRE APRENDER A VOAR

O que entendemos é que a literatura deve ser valorizada pelo que ela é: um trabalho estético, cuja linha de força está na sua potência de sugerir diversas possibilidades de leitura e em diversos



níveis de dificuldade. Talvez esse seja o entrave para que a formação do leitor literário aconteça plenamente, uma vez que a sociedade mercantilizada evite aceitar o que vê como “erro”, entendendo-o como falha no percurso, e tenda a querer respostas imediatistas, não suportando o tempo necessário para a experiência, sempre eternamente mais e mais demorado do que jogar uma pergunta na inteligência artificial para que ela abrevie todas as “demoras”. Aos critérios da suposta eficiência a que chegamos, diante das pesquisas que nos mostram nossa falência no que diz respeito à formação de leitores/as de modo geral, e de literatura, em um degrau ainda menor, é preciso reconstruir novos parâmetros para avaliar o que é sucesso ou fracasso nas aprendizagens.

O ensino intercultural propõe uma educação que reconhece e valoriza a pluralidade de vozes, saberes e modos de existir. Nesse horizonte, a literatura torna-se um território fértil para o encontro entre culturas, memórias e ancestralidades. Márcia Kambeba (2020), em *Saberes da floresta*, revela que aprender é também escutar o canto dos rios e das árvores, compreender a palavra que nasce da terra e se inscreve na experiência coletiva. Respirar na floresta proposta por Kambeba é uma inspiração para que se fortaleçam práticas contracoloniais, como quer Ailton Krenak (2024):

A gente tem é de denunciar e detonar o pensamento colonial como uma coisa que se perpetua inclusive a partir da nossa própria maneira de produzir conhecimento. Muitas vezes, pensamos que estamos produzindo novas epistemologias, mas elas estão eivadas de pensamento colonial, cheias de vícios. (Krenak, 2024, np)

Não se trata, pois, de dar novas roupagens para antigos problemas, mas de romper com padrões que não possibilitam o contato genuíno dos/das estudantes com os textos literários. Por que temer o atrito entre o dizer do/da artista e o público? Por que a escola não poderia contribuir para a multiplicação de formas de produzir conhecimento a partir de um texto literário, respeitando os olhares plurais das vozes que cada turma congrega?

Ao trazer essas vozes para o espaço escolar, o ensino da literatura se transforma em uma ponte entre mundos, possibilitando que o texto escrito dialogue com a oralidade, a natureza e o sagrado, que não deve ser compreendido segundo uma abordagem excludente, mas que deva ser suficientemente abrangente, para que até mesmo culturas familiares que contestem a existência do divino se vejam representadas na comunidade leitora. As sabedorias a serem partilhadas pelos/as estudantes devem ser, por si só, expressão de epistemologias que se definem na fluidez das fronteiras artificiais dos saberes. Assim, a literatura deixa de ser apenas conteúdo e passa a ser vivência — expressão de identidade, resistência e partilha.

bell hooks (2013) contribui para pensar o ensino intercultural como uma prática libertadora e afetiva. Para a autora, ensinar é um ato de amor e transgressão, e o espaço da sala de aula deve ser



atravessado por um compromisso ético com o diálogo e com a escuta das diferenças. O ensino de literatura, visto a partir da perspectiva de bell hooks, implica reconhecer o/a professor/a como um/a mediador/a entre textos e sujeitos, promovendo uma leitura que não apenas analisa, mas que gera outros saberes e formas de conhecer o mundo, transformando as relações entre a comunidade. Nesse contexto, a educação literária passa a ser um exercício em direção à alteridade, convidando os/as estudantes a lerem o mundo por múltiplas lentes — de gênero, raça, território e ancestralidade — e a reconhecerem-se como sujeitos históricos e criadores de sentido.

A verdadeira educação nasce do caminhar e da escuta, como nos ensina Cristine Takuá, pois aprender é “pisar leve na terra e ouvir o que ela tem a dizer” (Takuá, 2021), pensadora indígena, coordenadora das Escolas Vivas e uma das fundadoras do “Selvagem ciclo de estudos”. No ensino de literatura, essa sabedoria ecoa na necessidade de aproximar a escola das cosmologias e dos modos de pensar que foram silenciados pela colonialidade. As práticas interculturais, inspiradas por Takuá, convidam à descolonização do currículo e à construção de um conhecimento que seja plural, sensível e comprometido com os direitos humanos. Assim, a literatura na escola pode se tornar um espaço de reconexão — onde a palavra escrita e a palavra ancestral se entrelaçam, tecendo uma educação que floresce no encontro entre culturas.

Inspiradas na **Pedagogia da autonomia**, de Paulo Freire (2017), o trabalho com literatura na sala de aula deve partir da escuta ativa dos/das estudantes, em uma relação que se teça a partir de diálogos que os/as mobilizem a partilhar as realidades em que vivem, suas expectativas, seus medos e desejos. Trata-se, segundo Freire, do dever da escola de respeitar a ética concreta do contexto, para que seja possível despertar e manter a curiosidade e a criticidade necessárias para acessar nos textos a vida que se tem e a que se quer.

Para que novos voos, como quer Benjamin Abadala (2002) sejam exercitados no chão da escola e na formação de professores/as, os três movimentos sugeridos anteriormente devem perfazer os contextos de aula. Inicialmente, há uma energia a ser colocada na construção de um repertório de obras literárias, a serem selecionadas de acordo com cada turma, a fim de que representem os/as estudantes em sua cultura, gênero, classe econômica, raça. Com horizontes vastos e profundos, feitos por vários gêneros literários, a diversidade se instaura de modo gentil, mas imperativo, porque não se trata de reafirmar cânones, mas de manusear textos que dialoguem com cada pessoa.

A esse primeiro movimento necessário, a construção de repertório, há a dinamicidade das práticas de leitura, que devem ser diárias e contextualizadas e servindo a diversas intencionalidades: leitura de fruição e formação de repertório; possibilidade de superar momentos de violência entre



alunos; acolhimento ou até mesmo como estratégia para discutir tópicos de linguagem. O contato diário dos/das estudantes com os vários gêneros literários proporciona o segundo movimento necessário para a formação do leitor literário, que diz respeito à experiência literária. Superar definitivamente a necessidade de informar sobre os textos literários, integrando-os, isso sim, de modo orgânico à vida escolar, dará à literatura o lugar que deve ter, na mão e nos corpos dos/das estudantes, e, não mais, na estante de livros da biblioteca ou nos suportes eletrônicos de todos os tipos.

Por fim, há que se garantir, ainda, o terceiro movimento para a formação do/da leitor/a literário, esse, aparado na garantia de que os textos serão tratados em aula, segundo diferentes meios de expressão, que atendam às informações auditivas, visuais e táteis. É essa multiplicidade de estratégias – leitura compartilhada, música, desenhos, performances, manipulação de objetos, texturas entre tantas outras possibilidades – que garante o envolvimento dos/das estudantes e a formação de uma comunidade aprendiz, que pode expressar o que pensa e sente de diferentes maneiras, testando a interação com as obras literárias e os vários níveis de interpretação delas, sempre a partir da relação ampliada no valor estético da linguagem polissêmica e vital. Afirmar esse esteio para que seja desconstruída a noção de “erro” e que o estudante se sinta fortalecido a mostrar como compreende a obra e como se relaciona com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no chão da escola que as histórias se entrelaçam, quando e se a educação for compreendida como ato político e estético, tornando-se o espaço de construção de sentidos, de reconhecimento e de acolhimento das diferenças. É nesse território simbólico e concreto que o educador se faz artesão de saberes, costurando fios de escuta, respeito e diálogo, por meio de práticas intencionais.

Quando estudantes e professores/as usufruem de sua autonomia no universo literário, o ensino de literatura guarda experiências geradas das contradições e estranhezas necessárias para que seja possível gerar novos saberes. A literatura, sendo o terreno da liberdade, só pode se encontrar e fortalecer perguntas, não oferecendo quaisquer respostas fáceis. Por isso, ao contemplar práticas interculturais e inclusivas, o/a professor/a acolhe e impulsiona as possibilidades dos/das estudantes de navegarem na diversidade, sem querer extrair sínteses, mas suportando o peso da diferença. Esse peso, aos poucos, torna-se, como qualquer objeto precioso, riqueza maior, pois enfrentando os obstáculos para a compreensão “do que não nos é próprio”, somos, como quer Paulo Freire, “mais” (2019), para que haja espaço a vocação ontológica do ser humano para a liberdade, a conscientização e a transformação do mundo, por meio da busca pela autonomia e pela práxis transformadora.



As leituras dos textos literários devem atender a essa natureza plural da literatura, mobilizando diversas formas de ser e de acontecer na sala de aula, valorizando os diferentes pontos de vista e, não, como frequentemente se faz, anulando-os. Recuperar uma visão dialética sobre os textos pode, no limite, ser um momento de saúde para toda a sociedade que, cada vez, reafirma limites entre grupos e distâncias entre modos de existir. Ressaltar as tensões para que o existente e o possível sejam experienciados em termos teóricos e práticos não combina, de fato, como um capitalismo ávido por fazer brotar dinheiro dos oceanos e das nascentes de rios; conceber que há o inesperado, o imponderável em lógicas regidas por séculos de opressão é quase um ato de resistência que afirma o que “está”, mas também o “vir a ser”. E aqui reconhecemos que estamos no mesmo patamar do ensino de literatura de anos atrás, quando urgia novas formulações (Agazzi, 2014).

Resistir à educação pragmática significa, no ensino de literatura, defender o tempo, o qual, para a velocidade das telas sensíveis ao toque, pode soar lentíssimo; porém, não é um tempo desperdiçado em dedos ansiosos pelo próximo post, em uma lógica assintótica, que obedece a razões vagas no consumo de sensações; ao contrário, trata-se do necessário correr dos minutos, gordos e grossos, para o deslindar de fios de textos que escorrem em conexões intencionalmente pensadas por um/a autor/a, de um dado contexto e história de vida. Contrapor-se a sociedades que vivem de cliques e em bolhas nas quais somos “mais do mesmo”, o texto literário é quase um ato de resistência, pois exige que o/a leitor/a se lance a encontros incômodos e inquietantes, criando estratégias sensíveis para interagir com vozes que lhe são estranhas. Para esse enfrentamento, há que se ter alguma autoestima, essa, sequestrada pelas inteligências artificiais, vistas atualmente como um ser que tudo sabe e tudo pode.

A compreensão e aceitação de que as diferenças, em contato, desorganizam é necessária; a perspectiva de que tempo e energia deverão ser investidas para que a educação literária seja finalmente feita pode gerar desconforto de início, mas a promessa de experimentar a potência da literatura é real e deve ser perseguida. Aceitando a natureza própria da literatura e deixando que ela mesma oriente as práticas pedagógicas para a educação literária, é que será possível vislumbrar a “luz balão”, anunciada no poema “Tecendo a manhã”:

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(João Cabral de Melo Neto, 1994)



REFERÊNCIAS

AGAZZI, G. L. Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 443-458, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635858/3567> >. Acesso em: 5. nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 05 nov. 2024.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2003.

FREDERICO, Enid Yatsuda e Osakabe, Haqira. “Literatura”. In **Orientações Curriculares do Ensino Médio**, Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil – 6ª edição**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2023.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2023. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br>. Acesso em: 5 nov. 2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. Belo Horizonte: Jandaíra, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



KRENAK, Ailton. **Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial.** 12 dez. 2024. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/647057-ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial> Acesso em: 03 out. 2025.

KRENAK, Ailton; TAKUÁ, Cristine e outros. **Selvagem ciclo de estudos.** Disponível em: <https://selvagemciclo.org.br/> Acesso em: 07 out. 2025.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa:** volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler:** Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

TAKUÁ, Cristine. **O caminhar sob a luz:** reflexões sobre educação e ancestralidade. São Paulo: Hedra, 2021. Disponível em: https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2022/05/CADERNO43_TAKUA.pdf Acesso em: 06 nov. 2025.

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