

LENDO E ESCRREVENDO EMOÇÕES: UMA PROPOSTA DE *OFICINA LITERÁRIA IMAGINATIVA* PARA O ENSINO MÉDIO

READING AND WRITING EMOTIONS: A PROPOSAL FOR AN IMAGINATIVE LITERARY WORKSHOP FOR HIGH SCHOOL EDUCATION

LEER Y ESCRIBIR EMOCIONES: UNA PROPUESTA DE TALLER LITERARIO IMAGINATIVO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Patrícia Pierri Nogueira¹
Hugo Eliccer Dorado Mendez²

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de *Oficina Literária Imaginativa* voltada para o ensino médio, tendo como referência a obra *Querido coração: Cartas de um poeta para emoções doloridas* (Salomão, 2022). A oficina busca articular leitura, escrita e reflexão crítica, convidando os alunos a dialogarem com suas próprias emoções, memórias e experiências cotidianas, enquanto confrontam narrativas literárias tradicionais e estruturas de poder historicamente construídas. Com base em uma perspectiva decolonial, a prática visa promover o desenvolvimento da inteligência emocional, da empatia e da consciência social, estimulando os estudantes a reconhecerem suas próprias vozes e a importância da expressão literária como instrumento de reflexão e transformação. Ao integrar teoria e prática, a oficina demonstra como a literatura pode ser uma ponte entre o pessoal e o coletivo, contribuindo para a formação de leitores e escritores críticos, criativos e engajados, capazes de compreender e questionar a herança colonial presente em diferentes esferas da vida. Este trabalho se apoia nas teorias de Walsh (2013), Castro-Gómez (2007), Baltar (2020), Candido (2011), Cosson (2009) e Goleman (2011), entre outros, articulando práticas literárias e decoloniais como instrumentos de reflexão crítica, autoconhecimento e transformação social, em prol da construção do imaginário desse sujeito leitor, escritor e cidadão.

Palavras-chave: ensino de literatura; práticas decoloniais; formação do leitor/escritor literário; construção do imaginário.

Abstract

This article presents a proposal for an Imaginative Literary Workshop designed for high school students, taking as its reference the work *Querido coração: Cartas de um poeta para emoções doloridas* (Salomão, 2022). The workshop seeks to integrate reading, writing, and critical reflection, inviting students to engage with their own emotions, memories, and everyday experiences while confronting traditional literary narratives and historically constructed power structures. Grounded in a decolonial perspective, the practice aims to promote the development of emotional intelligence, empathy, and social awareness, encouraging students to recognize their own voices and the importance of literary expression as a tool for reflection and transformation. By integrating theory and practice, the workshop demonstrates how literature can serve as a bridge between the personal and the collective, contributing to the formation of critical, creative, and engaged readers and writers who can understand and question the colonial legacy present in various spheres of life. This work is supported by the theories of Walsh (2013), Castro-Gómez (2007), Baltar (2020), Candido (2011), Cosson (2009), and Goleman (2011), among others, articulating literary and decolonial practices as instruments of critical reflection, self-knowledge, and social transformation in the construction of the imagination of this reader, writer, and citizen.

Keywords: literature teaching; decolonial practices; formation of the literary reader/writer; construction of the imaginary.

¹ Licenciada em Letras – Centro Universitário Internacional - UNINTER

² Professor no Centro Universitário Internacional - UNINTER

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de Taller Literario Imaginativo dirigido a la educación secundaria, tomando como referencia la obra *Querido corazón: Cartas de un poeta para emociones doloridas* (Salomão, 2022). El taller busca articular lectura, escritura y reflexión crítica, invitando a los estudiantes a dialogar con sus propias emociones, memorias y experiencias cotidianas, al mismo tiempo que confrontan narrativas literarias tradicionales y estructuras de poder construidas históricamente. Desde una perspectiva decolonial, la propuesta pretende promover el desarrollo de la inteligencia emocional, la empatía y la conciencia social, estimulando a los estudiantes a reconocer sus propias voces y la importancia de la expresión literaria como instrumento de reflexión y transformación. Al integrar teoría y práctica, el taller demuestra cómo la literatura puede ser un puente entre lo personal y lo colectivo, contribuyendo a la formación de lectores y escritores críticos, creativos y comprometidos, capaces de comprender y cuestionar la herencia colonial presente en diferentes esferas de la vida. Este trabajo se apoya en las teorías de Walsh (2013), Castro-Gómez (2007), Baltar (2020), Candido (2011), Cosson (2009) y Goleman (2011), entre otros, articulando prácticas literarias y decoloniales como instrumentos de reflexión crítica, autoconocimiento y transformación social, en favor de la construcción del imaginario de este sujeto lector, escritor y ciudadano.

Palabras clave: enseñanza de la literatura; prácticas decoloniales; formación del lector/escritor literario; construcción del imaginario.

1 Introdução

Livros podem mudar vidas, mas são as pessoas que os amam, que dedicam a vida a eles, que fazem a verdadeira diferença. Se os livros não puderem encontrar o caminho de leitores que precisam deles, que serão tocados por eles e transformados por eles, perdem seu poder.
(O livro dos nomes perdidos, Kristin Harmel, 2022, p. 390)

Ao ver um livro, um possível leitor, independentemente da sua maturidade leitora, já começa a *imaginar* sobre o que se trata aquele objeto intrigante; para tanto, analisa a capa, o título, a contracapa, o nome do autor e as orelhas do livro (quando essas estão presentes). Após essa exploração minuciosa, guiada pela curiosidade — algo tão natural do ser vivo —, sobre esses aspectos mais gerais, esse leitor em potencial já começa a criar expectativas, boas e/ou ruins, a respeito daquela leitura, e decide, enfim, se aquele livro merece a sua atenção, se ele é digno do seu tempo.

Estamos falando aqui do início de uma jornada leitora comum, mas, em um cenário educacional, a experiência de cada uma dessas e de outras etapas sofre a interferência direta da escolarização da leitura, a começar, para falarmos da mais imediata delas, pela impossibilidade do aluno de escolher ler ou não uma obra recomendada pelo professor e que será seu objeto de estudo a partir de então. Soma-se a isso, ainda, a resistência que os alunos tendem a mostrar aos atos de leitura e escrita literários, uma vez que se trata de atividades complexas, exigindo do discente um movimento contrário à sua zona de conforto. Sendo assim, ao selecionar publicações literárias que serão trabalhadas em sala de aula, o professor, como um amante da literatura, deve considerar quais livros precisam encontrar o caminho de seus alunos, irão tocá-los e transformá-los durante e após a leitura (Harmel, 2022).

Partindo desse pressuposto, consideremos as práticas de leitura e escrita literárias aplicadas no ensino médio e o significado que os alunos assumem delas. Será que estamos, de fato, formando uma comunidade de leitores (Cosson, 2009) e escritores? Ou estamos, apenas, reproduzindo padrões do que se subentende que deva ser a educação literária — oferecendo retalhos de obras, priorizando a história e teoria da literatura, lendo o cânone só porque “cai no vestibular” e aplicando atividades que em nada ressignificam a leitura efetuada? Para Cosson (2009, p. 24), atualmente, “a literatura no ensino médio resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao aluno”, tratam-se, portanto, de aulas fundamentalmente informativas e incompreensíveis aos discentes, fazendo com que se perca nesse trajeto todo o potencial humanizador da literatura (Candido, 2011).

A crítica decolonial amplia esse debate ao mostrar que a própria ideia de literatura e seu ensino estão atravessados por relações de poder herdadas da colonialidade. Segundo Quijano (2000), a colonialidade do poder não se restringe ao domínio político e econômico, mas também organiza os modos de produzir e transmitir conhecimento, impondo hierarquias raciais, culturais e epistêmicas. No campo literário, isso se traduz na centralidade do cânone europeu e na marginalização das vozes locais, indígenas, afrodescendentes e populares, historicamente silenciadas.

Para Zilberman (2012, p. 212), pesquisadora brasileira, a formação de jovens leitores durante o ensino médio deve dar “acesso à leitura e ao conhecimento da literatura”, uma vez que esses tratam-se de “um direito desse cidadão em formação, porque a linguagem é o principal mediador entre o homem e o mundo” — a autora ainda ressalta que é durante essa fase da vida, entre os 14 e 18 anos, que os alunos estão formando o seu senso de cidadania, ou seja, “a pertença de um sujeito a uma sociedade, a um grupo e a um tempo”. Assim, nesse nível de ensino, a leitura apresenta-se como mais relevante que a literatura, uma vez que o discente já carrega consigo uma “bagagem de leitura” (Zilberman, 2012, p. 212), vivência e forma de se expressar no mundo que podem, e devem, servir de base para que o professor saiba por onde começar a sua jornada e trabalho literários com a turma.

Pensando nessa questão, e em tudo o que abordamos em um estudo anterior³, pretendemos, aqui, apresentar e discutir, adotando práticas decoloniais, uma proposta de oficina de leitura e escrita literárias — ou de “intenção artística”, como sugere Tauveron (2007 *apud* Rezende, 2018, p. 98) —, visando à construção do imaginário de alunos do ensino médio,

³ O artigo intitulado: *Dando assas à imaginação: a formação do leitor/escritor literário na construção do imaginário* (Nogueira; Dorado Mendez; Satlher Gripp, 2025) será publicado em uma coletânea da Área de Línguas e Sociedade do Centro Universitário Internacional Uninter, a qual está em processo de organização.

seguindo e adaptando a ideia implementada por Kercher (2021) com alunos da educação de jovens e adultos (EJA). Para tanto, escolhemos a obra *Querido coração: Cartas de um poeta para emoções doloridas* (2022), de Pedro Salomão, como o nosso objeto inicial de leitura, fruição e discussão.

A nossa escolha por esse autor e essa obra deve-se à proximidade que apresentam com o mundo dos adolescentes, uma vez que o poeta se mostra bastante presente nas redes sociais⁴, sempre disposto a falar de modo leve e sensível, com uma linguagem simples e efetiva, sobre assuntos profundos, comuns da vivência humana, das emoções e angústias dos jovens, e que se entremeiam com a história de vida de Pedro Salomão.

Em *Querido coração* (Salomão, 2022), o poeta se dispõe a escrever cartas para as mais diferentes emoções, de modo a personificá-las, buscando fazer uma profunda e intimista reflexão sobre os sentimentos que o constituem, conversando com eles, se abrindo e se entendendo enquanto sujeito vivente. Tal atividade subjetiva reflete o que expôs Foucault (2004, p. 157) sobre a natureza das cartas; para ele,

[...] o trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica uma ‘introspecção’; mas é preciso compreendê-las menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo.

Isso posto, podemos entender que o ato de *escrever* uma carta trata-se de um momento de compreensão dos próprios sentimentos e organização do pensamento; paralelo a isso, o ato de *ler* uma carta mostra-se como uma chance de conhecer o outro pelo ponto de vista do outro. De modo geral, ler e escrever missivas envolve uma atividade empática que, se aplicada de forma significativa, colabora para o desenvolvimento da inteligência emocional (Goleman, 2011), pois entender a si e ao outro envolve um movimento de se *imaginar* para além das suas próprias vivências — o que objetivamos alcançar aqui por meio do trabalho com a literatura —, se deixando transformar com e por elas.

Nesse horizonte, a incorporação da perspectiva decolonial ao ensino da literatura exige que se vá além da mera análise conceitual. Como alertam Quijano (2000) e Mignolo (2008), a colonialidade do poder e do saber não são apenas um resquício histórico, mas frutos de uma estrutura persistente que ainda molda currículos, métodos e repertórios escolares. A manutenção do cânone eurocêntrico, a marginalização das vozes periféricas e a elitização do acesso ao conhecimento configuram, no Brasil, uma continuidade das práticas coloniais. Walsh

⁴ Para mais informações, confira o *site* do escritor. Disponível em: <https://www.salomaopedro.com.br/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

(2013) insiste que a decolonialidade só se realiza como projeto político-epistêmico quando se vincula à práxis pedagógica insurgente, capaz de articular resistência, (re)existência e reconfiguração das formas de ensinar e aprender. A crítica de Baltar (2020) ao risco de uma “virada periférica” reduzida à retórica acadêmica evidencia a necessidade de deslocar esse debate para práticas concretas no espaço escolar.

É nesse ponto que propostas como as “Oficinas Literárias Temáticas” (Pedro; Fleck; Santos; Souza, 2022)⁵ e a “Oficina Literária e de Escrita de Intenção Artística” (Kercher, 2021) ganham sentido: mais do que um método inovador, elas representam uma forma de tensionar as estruturas coloniais da educação literária, abrindo espaço para narrativas decoloniais, híbridas, polifônicas e insurgentes, em diálogo crítico com tradições consagradas pela crítica eurocêntrica. Essa prática possibilita não apenas formar leitores mais críticos e conscientes, mas também instaurar um processo de desaprendizagem do imposto e de reconstrução do ser, nos termos de Walsh (2013).

A partir do entendimento dessas metodologias, propomos as *Oficinas Literárias Imaginativas* como um campo fértil de experimentação criativa, estética, crítica e pedagógica. Nelas, a imaginação não é concebida como um mero exercício de fantasia, mas como potência epistêmica e discursiva em nome da autonomia do indivíduo.

Em síntese, ao articular teoria e prática, tradição e ruptura, as oficinas configuram um espaço de mediação em que a literatura deixa de ser instrumento de reprodução elitista e se torna caminho de emancipação simbólica e histórica, aproximando a escola da responsabilidade de formar leitores e escritores literários decoloniais, aptos a intervir no presente e a ressignificar o futuro.

2 Metodologia

Esta pesquisa está dividida em duas partes: uma de fundamentação teórica, trazendo reflexões de autores consagrados em suas áreas; e outra de práxis, aliando teoria e prática em uma proposta de oficina de leitura e escrita literárias para alunos do ensino médio, podendo ser

⁵ Trata-se de uma obra que orienta e fundamenta a reflexão sobre as oficinas literárias temáticas, concebida no âmbito do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. O artigo insere-se nesse contexto investigativo, propondo uma sistematização inicial e um espaço de discussão sobre a prática das oficinas como ferramenta de leitura crítica, produção criativa e resistência cultural. A metodologia das oficinas literárias temáticas encontra-se em processo de construção e aperfeiçoamento, apoiada nas investigações e experimentações realizadas pelo grupo de pesquisa. Trata-se de um método que busca articular história, literatura e práticas decoloniais, de modo a valorizar múltiplas vozes e ampliar horizontes de interpretação e criação. Para o ano de 2025, está prevista a publicação de uma obra de maior fôlego, em que essa proposta metodológica será detalhada, consolidada e apresentada em diálogo com os resultados obtidos ao longo das experiências já realizadas. Como pesquisadores, destacamos a relevância dessas obras para o desenvolvimento de investigações que, assim como a presente, buscam articular teoria e prática, aprofundando reflexões críticas e propondo novos caminhos metodológicos.

realizada, inclusive, em ambiente virtual, por meio da educação a distância (EaD) — o que iremos exemplificar e detalhar mais adiante.

Seguindo as orientações de Mascarenhas (2018, p. 47), adotamos uma abordagem qualitativa, procurando “descrever [e compreender] nosso objeto de estudo com mais profundidade”. Empregamos uma pesquisa de caráter bibliográfico, buscando por livros e artigos, em indexadores como *Google Acadêmico*, *SciElo* e bibliotecas virtuais, que ponderassem os temas que suscitamos e que são relevantes para a práxis que iremos sugerir; assim, chegamos nos estudos de: Benetti e De Oliveira (2016) e Goleman (2011), que tratam sobre a escrita terapêutica e o desenvolvimento da inteligência emocional, respectivamente; Cosson (2009) e Candido (2011), que abordam nos seus estudos a formação do leitor literário crítico e a relação entre a literatura e a sociedade; Foucault (2004), principalmente na sua análise das cartas como expressão intimista; e também Walsh (2013), Castro-Gómez (2007) e Baltar (2020), que exploram a questão decolonial no contexto latino-americano.

Na nossa práxis, iremos nos basear em Quadros (2019) e em um projeto semelhante ao que idealizamos, realizado por Kercher (2021) com alunos do EJA, sempre o adaptando à nossa ideia e ao público discente ao qual se destina o nosso planejamento. Denominaremos a nossa proposta como: *Oficinas Literárias Imaginativas*. Desse modo, objetivamos, ao fim deste artigo, apresentar uma pesquisa aplicada (Mascarenhas, 2018, p. 48) em uma proposta de oficina de leitura e escrita literárias que possa servir como apoio pedagógico e metodológico para os professores que se empenham em formar leitores, escritores e “seres humanos decentes” (Goleman, 2011, p. 313).

3 De letras e emoções: um pouco de teoria

*A literatura tem esse poder de resignificar as palavras que estão dentro de nós.
(Querido coração, Pedro Salomão, 2022, local. 40)*

Ler e escrever literatura são atividades que, além da já tão conhecida fruição, nos proporcionam a possibilidade de expandir o nosso horizonte de expectativas; enxergar, entender e vivenciar o mundo pelos olhos do outro sem renunciar a quem somos (Cosson, 2009); nutrir o nosso imaginário com infinitas imagens, nos permitindo construir, planejar e modificar, interna e externamente, a nossa realidade. Nesse sentido, temos que “a literatura é uma experiência a ser realizada”, de modo que, por nos despertar múltiplas sensações, possibilita que interiorizemos “com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção”, como aponta Cosson (2009, p. 19).

Para o autor, o letramento literário trata-se de uma prática social que envolve um uso diferenciado da escrita, da construção de significados por meio da palavra, e, principalmente, “uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2009, p. 14). Assim, os atos de ler e escrever literatura envolvem a “troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade em que ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”, expõe Cosson (2009, p. 29). Quando tal prática é realizada de modo a ser reflexiva e questionadora, dos valores culturais e dos significados, contidos na obra e existentes no mundo, estamos nos referindo a uma formação crítica feita a partir do texto literário e “que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética” (Cosson, 2009, p. 122), pois, o letramento literário só é efetivo quando significativo, quando possibilita ao leitor se conectar, se identificar e se transformar por meio da palavra.

Nesse cenário, de se colocar no lugar do outro e entendê-lo a partir da sua perspectiva, enxergamos a escola como um importante local de escuta e acolhimento, crucial no desenvolvimento da inteligência emocional; cabe-nos, portanto, primeiramente, definir esse conceito. Para Goleman (2011), todos possuímos dois tipos de inteligência: a racional e a emocional, ambas operam e colaboram mutuamente na forma como enxergamos o mundo e a nós mesmos e, também, no modo como nos manifestamos durante interações sociais; contudo, nossas ações e decisões são forte e imediatamente influenciadas, principalmente, pelas emoções que as precedem, se tornando importantes traços da nossa personalidade.

Segundo Goleman (2011), ser emocionalmente inteligente refere-se a saber identificar as próprias emoções quando elas ocorrem, de modo a entendê-las, interpretá-las e saber como reagir a elas diante dos conflitos diários, com empatia, demonstrando autoconsciência de si mesmo. Por esse estado de reflexão constante, o autor afirma que “a vida emocional é mais rica para os que observam mais” (Goleman, 2011, p. 81), pois aqueles que olham atentamente a si mesmos e ao mundo, de modo a investigá-los e tentar entendê-los a fundo, conseguem compreender melhor a “linguagem do coração” (Goleman, 2011, p. 86).

No espaço educacional, destina-se ao professor, portanto, a missão de, enquanto agente formador do intelecto e da subjetividade de seus alunos, atuar com intencionalidade, dentro e fora da sala de aula, visando ao desenvolvimento interdisciplinar da competência socioemocional de seus alunos — cumprindo, assim, com o estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) nas competências gerais da educação básica, principalmente as de número 8, 9 e 10, que tratam especificamente da inteligência emocional.

Para Freire (1987), a educação deve ser uma prática libertadora, que promova a autonomia do indivíduo e a consciência crítica; no entanto, tais objetivos podem ser alcançados apenas por meio do acolhimento, do diálogo e do amor. Para o autor, só quem ama é capaz de ter empatia pelo próximo, compreendendo-o e respeitando-o, dialogando com a sua essência humana, e somente em um cenário assim é que a verdadeira educação, aquela que busca a liberdade do sujeito e a transformação do mundo, se faz possível. Portanto, educar é respeitar a bagagem de vida que o aluno carrega, acolhê-lo em suas dores, dar voz e ouvido para que ele se pronuncie enquanto ser agente em um mundo que o oprime de diversas formas.

Ao trazer a discussão da decolonialidade para a escola, tal como Freire (1987), Walsh (2013) aponta que essa não pode ser entendida apenas como teoria, mas como prática pedagógica comprometida com a construção de um espaço em que o diálogo e a escuta de diferentes narrativas sejam efetivos. Assim, pensar a leitura e a escrita literárias no ensino médio implica deslocar-se de uma pedagogia transmissiva e hierárquica para práticas que possibilitem a emergência de sujeitos críticos, capazes de reconhecer-se como autores e leitores em disputa de sentidos.

Logo, a inserção de oficinas literárias como espaço de experimentação e criação ganha relevância. Elas não apenas ampliam o contato dos alunos com obras diversas, mas também possibilitam que se construam leituras de resistência e de ressignificação. A literatura deixa de ser vista como objeto distante e intocável, e passa a funcionar como campo de intervenção e diálogo, no qual se questionam os discursos legitimados e se abrem brechas para narrativas outras. O ensino da literatura, portanto, deixa de ser reprodução de conteúdo para se tornar prática de libertação simbólica, que conecta a experiência escolar à luta por reconhecimento e justiça histórica.

A ideia que trazemos aqui se relaciona a esse aspecto, pois, ao propor uma oficina de leitura e escrita literárias, com foco na construção do imaginário e em práticas decoloniais, não estamos dando ao alunado apenas a oportunidade de conhecer outras perspectivas; mas, também, a possibilidade de expressar a sua própria, identificar e compreender a sua subjetividade, suas emoções. Ao propor a escrita de literatura, por meio das *Oficinas Literárias Imaginativas*, estamos dando voz aos alunos para que digam, imaginem, criem e recriem o mundo a partir de suas perspectivas. Tal projeto põe em prática a alegação de Goleman (2011, p. 86): “Os que têm uma sintonia natural com a voz de seu coração — a linguagem da emoção — certamente são mais capazes de articular as mensagens dele”.

Partindo desse princípio, trazemos as ideias de Benetti e De Oliveira (2016), que apresentam a escrita como uma importante forma de trazer para a superfície o que está submerso

Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 14, n. 54, p. 45-65, 2025

no oceano das nossas emoções e pensamentos, tornando tudo isso mais compreensível ao indivíduo. Assim, chegamos à “escrita expressiva”, uma forma de externalizar, organizar e entender a nossa subjetividade, um “meio de comunicação interpessoal e intrapessoal, [...] um elemento criativo, [...] [um] recurso terapêutico e [...] [uma] ferramenta de autoajuda” (Benetti; de Oliveira, 2016, p. 69).

Ao escrever o que sente e pensa, o que é proposto ao indivíduo é que esse reflita sobre o modo como concebe o mundo e como é por ele concebido — ao levarmos isso para a escrita literária, estamos propondo não apenas que ele ressignifique a sua vivência, mas que, também, tome consciência do seu poder de mudá-la, do seu poder de autor da própria história, real e ficcional. Assim, o texto produzido torna-se uma prática catártica, uma vez que alivia as dores, angústias e experiências — muitas vezes traumáticas e inconscientes — vividas pelo sujeito.

Vale ressaltar que tal atividade pode ser muito angustiante a depender da pessoa, da sua sensibilidade e da forma como lida com as próprias emoções, portanto, é natural que alguns apresentem certa resistência à proposta, seja por motivos emocionais ou por receio quanto à qualidade da sua escrita — o que pode ser superado quando a pessoa percebe que não está sendo e nem será julgada pelo texto produzido (Benetti; de Oliveira, 2016, p. 73).

Desse modo, sugerimos a escrita de cartas, tal qual realizou Pedro Salomão, em sua obra *Querido coração* (2022), e tal qual dissertou Foucault (2004, p. 156, grifos nossos) — “A carta [...] trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como ‘bem próprio’, constitui também, e ao mesmo tempo, uma *objetivação da alma*” —, para explorarmos esse aspecto introspectivo e de autoconhecimento por meio da escrita — aspecto esse que somente um exercício tão intimista quanto escrever para as próprias emoções e pensamentos, muitas vezes intrusivos, pode proporcionar.

4 *Oficina Literária Imaginativa: lendo e escrevendo emoções*

Se pudéssemos mandar cartas para as nossas emoções, desabafando sobre o que sentimos em relação a elas, esse lugar confuso que é o nosso mundo interno nos seria esclarecido, e a vida seria mais leve.
(*Querido coração*, Pedro Salomão, 2022, local. 34)

Como mencionamos anteriormente, o que objetivamos neste artigo é propor uma oficina de leitura e escrita literárias destinada ao ensino médio — contudo, deixamos claro que tal projeto pode ser adotado em qualquer etapa da educação básica, do ensino superior, da EaD — por meio de videochamadas (em plataformas como *Teams*, *Zoom* ou *Google Meet*) e grupos de

conversa em redes sociais (como *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook* ou *Telegram*) — ou, até mesmo, na educação não formal. Dito isso, sigamos com a apresentação da nossa ideia.

A metodologia aqui empregada segue os moldes, com adaptações, da “Oficina Literária e de Escrita com Intenção Artística” proposta por Kercher (2021) para alunos do EJA, portanto, trata-se de um laboratório, realizado em seis etapas — que aqui serão desenvolvidas em prováveis seis horas/aulas, podendo serem adotadas mais ou menos horas/aulas, a depender do texto trabalhado e do engajamento da turma —, visando ser uma complementação às aulas de língua portuguesa e ensino de literatura. Vale ressaltar que o nosso foco com essa oficina é a construção do imaginário e a formação de um leitor/escritor literário crítico, que se reconhece como sujeito latino-americano e compreende a relevância de seu lugar de leitura e escrita na sociedade da qual faz parte — para tanto, seguiremos, também, as indicações de Quadros (2019) para nos nortear em toda a confecção da oficina e na produção de perguntas orientadoras para os momentos de roda de conversa.

Partindo desse princípio, optamos, a título de exemplo, para melhor detalhar o nosso laboratório, pelo trabalho com o livro *Querido coração: Cartas de um poeta para emoções doloridas* (2022), de Pedro Salomão — uma obra de prosa poética em que o autor escreve cartas para as mais variadas emoções e sentimentos, personificando-os, conversando com eles e dando voz às suas reflexões, buscando, assim, o autoconhecimento, o reconhecimento e acolhimento de suas dores, uma forma de fazer as pazes com as cicatrizes que carrega na alma. Isso posto, na etapa de escrita literária, propomos aos discentes que, igualmente, escrevam cartas às suas emoções, medos, receios etc.; também sugerimos que pensem, enquanto sujeitos integrantes de uma sociedade de herança colonialista que os oprime constantemente, quais violências eles sofrem e/ou testemunham diariamente e o que gostariam de dizer a elas.

Logo, visamos, ainda, desenvolver a inteligência emocional de nossos alunos, resgatando e pondo em prática a principal reflexão de Pedro Salomão (2022, local. 31, grifos do autor) nessa obra, para quem “*A sabedoria é a mãe que deve dar colo a todas as emoções.*”.

A proposta de oficina literária que trabalhamos com o livro *Querido coração* (Salomão, 2022) exemplifica uma materialização concreta da articulação entre teoria e prática decolonial no ensino da leitura e da literatura. Ao convidar os estudantes a escreverem cartas às suas próprias emoções e aos contextos de violência simbólica e social que enfrentam, essa oficina não apenas promove o desenvolvimento da inteligência emocional, como também fortalece a consciência crítica sobre as relações de poder que atravessam suas vidas. Tal prática pedagógica torna-se um gesto de resistência frente às estruturas colonialistas persistentes, ressignificando o ato de ler e escrever como espaços de reflexão e transformação pessoal e coletiva, alinhando-

Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 14, n. 54, p. 45-65, 2025

se com a noção de “des-aprender o imposto” defendida por Walsh (2013) e a necessidade de ações pedagógicas insurgentes.

Além disso, ao possibilitar a relação da produção literária dos estudantes com obras e experiências de caráter decolonial, a *Oficina Literária Imaginativa* cumpre a função de preparar futuros leitores, escritores, mediadores e cidadãos capazes de identificar e questionar as narrativas dominantes, sem excluir o diálogo crítico com os clássicos, com as obras historicamente canonizadas e/ou com a literatura contemporânea e de massa. Esse enfoque dialógico e multiperspectivo permite que a leitura deixe de ser um ato passivo, transformando-se em prática crítica e política, capaz de intervir nas formas de transmissão e legitimidade do saber literário. Nesse sentido, a metodologia proposta integra-se à ampla agenda de formação leitora e escritora decolonial, demonstrando que, mesmo no espaço escolar e no ensino superior, é possível articular teoria e prática para produzir sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu lugar na sociedade latino-americana.

4.1 1ª etapa: levantamento do horizonte de expectativas e apresentação da proposta

Sugerimos para essa etapa a carga horária de uma hora/aula. O foco será uma roda de conversa mediada pelo professor, responsável por fazer perguntas e propor reflexões que orientem a discussão, em que se conhecerá o horizonte de expectativas dos alunos — tudo o que conhecem sobre as temáticas do gênero e obra trabalhados; no caso: poesia, prosa poética, escrita de cartas como forma de desabafo e diálogo interno e, além desses aspectos textuais, questões subjetivas referentes aos sentimentos e temas que os afetam (ansiedade, medo, autoestima, futuro, família etc.).

Assim, primeiramente, o docente deve “mapear o gosto e temas de interesse do aluno” (Quadros, 2019, p. 94) bem como hábitos, dificuldades e níveis de leitura da turma. Nesse momento, e visando às discussões anteriormente referidas, são válidas perguntas como:

- O que vocês costumam assistir? Quais gêneros de filmes e séries vocês gostam mais?
- O que costumam ler? Vale, inclusive, *posts* nas redes sociais.
- E sobre poesia, o que conhecem? Já leram algo do gênero por vontade própria? Se sim, o quê? E por quê? Se não, por quê?
- Quanto ao tema de cartas, quais lembranças vêm às mentes de vocês quando nos referimos ao ato de *escrever cartas*?
- Alguma vez você já escreveu uma poesia, carta e/ou um diário pessoal?

- Alguma vez você já escreveu para desabafar sobre algo que viu, ouviu e/ou sentiu? Se sim, o que te fez preferir escrever ao invés de falar com alguém sobre o que estava sentindo? Como você se sentiu após escrever? Nesse sentido, como a escrita te ajudou?
- No seu dia a dia, quais sentimentos mais te afetam? Como você faz para reconhecê-los e lidar com eles?

Após esse debate contextual — que deve tomar grande parte da aula —, o professor deve, nos 10 a 20 minutos finais de sua exposição, apresentar a proposta da oficina e toda a sua estrutura em seis etapas para os alunos, comunicando-lhes sobre a obra que será lida bem como uma introdução sobre os textos que serão produzidos após a leitura. É importante que os discentes compreendam que essa é uma atividade com foco na fruição literária, na criatividade artística, na criticidade por meio da reflexão iniciada a partir do livro — e não como algo avaliativo, mais um meio que lhe servirá apenas para conseguir nota. Para tanto, as etapas propostas no início do projeto devem ser seguidas, sem pular e nem adiantar nada, pois assim os objetivos de desenvolvimento do conhecimento e do pensamento crítico, além da construção do imaginário, serão devidamente alcançados.

4.2 2ª etapa: leitura do texto literário

Sugerimos para essa etapa a carga horária de uma hora/aula, mas, a depender da complexidade e extensão do texto, essa sugestão pode ser ajustada para mais ou para menos horas/aulas — é possível pensar, inclusive, em uma leitura do livro realizada, previamente, em casa pelos alunos. Recomendamos, ainda, que o texto literário trabalhado seja apresentado no seu suporte original de publicação — seja o livro físico, *e-book* e/ou *audiobook* — mantendo, assim, a experiência, gráfica e textual, completa da obra, conforme idealizada pelo autor e demais profissionais que atuaram na confecção daquele material. Para tanto, além da aquisição por compra ou empréstimo do livro físico, aconselhamos, também, o uso de *softwares* para leitura e reprodução de *e-books* e *audiobooks*, em que é possível adquirir as obras por compra, empréstimo, assinatura e/ou de forma gratuita, como *BibliON*, *Skeelo* e *Kindle*.

Dito isso, antes de iniciar a leitura, o professor deve começar apresentando o autor e a obra, discutindo e refletindo com os alunos quais ideias e impressões o título, a capa e a contracapa — o que inclui as cores, imagens, fontes e textos — bem como o projeto gráfico do

miolo lhes passa. Assim, dentro das estratégias de leitura indicadas por Souza (2010 *apud* Quadros, 2019), estimularemos o alunado a fazer conexões e inferências sobre o livro.

Considerando o tempo reduzido de uma aula em ambiente escolar e, também, o processo de leitura de cada discente, recomendamos a escolha de textos literários de extensão curta a média, como poesias, contos, crônicas e cartas. Além disso, no momento de escolha das obras, devem ser considerados livros clássicos e contemporâneos que se conectem, de algum modo, com a realidade, objetiva e subjetiva, dos alunos. Sugerimos como exemplos: o conto *O Homem Bicentenário*, de Isaac Asimov, em que podem ser abordados tópicos como o conceito de humanidade/ser humano na obra e na nossa sociedade, além de questões sobre o que nos faz humanos e direitos humanos; as poesias *Ser poeta*, de Florbela Espanca, e *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa, refletindo sobre o ofício do poeta e sobre como podemos expressar as nossas angústias e pensamentos; e a crônica *O cooper de Cida*, do livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, questionando sobre o ritmo frenético que adotamos, enquanto sociedade, na nossa rotina e as motivações por trás disso, é possível, também, ponderar sobre como podemos desacelerar e assumir a autoria do compasso de nossas vidas.

Para o trabalho com o livro *Querido Coração* (2022), recomendamos a leitura da Apresentação e de mais três cartas/capítulos, já que essa é uma obra não linear, em que a compreensão de um capítulo não depende da leitura de outro — propomos as cartas: “Querido Medo”, “Querida Esperança” e “Querida Insegurança” —, mas ressaltamos a importância de o professor estimular o alunado a não se limitar a essa leitura, procurando desvendar o resto da obra e ainda buscar por outras referências e reflexões dentro dessa temática.

Para melhor compreensão e absorção do texto, sugerimos que a leitura seja feita em dois momentos: primeiro, silenciosa e individualmente, dando espaço para que cada discente leia no seu tempo e reflita, aos poucos, sobre cada palavra, cada ideia; depois, oralmente, ainda pelos alunos, mas agora para toda a sala. Feito isso, deve-se seguir para um “momento de compartilhamento das impressões de leitura, para a interpretação dos textos e construção de sentidos” (Kercher, 2021, p. 57), buscando analisar o tom, a linguagem, o destinatário simbólico e a construção emocional.

4.3 3ª etapa: roda de conversa sobre o texto lido

Sugerimos para essa etapa a carga horária de uma hora/aula, mas, a depender da complexidade e extensão do texto lido, essa sugestão pode ser ajustada para mais ou para menos horas/aulas — podemos considerar, inclusive, a possibilidade da leitura e da roda de conversas,

portanto, das etapas 2 e 3, ocorrerem no mesmo dia, no caso da leitura de poesias curtas e de fácil compreensão, por exemplo. Nesse momento, a oficina assume um perfil mais próximo de um clube de leitura, onde todos se sentem confortáveis para compartilhar, sem qualquer julgamento, as suas impressões sobre a obra e o que ela os fez sentir, colaborando efetivamente para a construção e desenvolvimento do imaginário de cada um.

É importante que o professor participe ativamente desse momento de fruição e discussão do livro, não se colocando como um detentor de todas as respostas e nem como alguém cuja opinião é superior às dos alunos; ou seja, o professor deve ser um mediador entre o alunado e a ponderação sobre o texto literário, oferecendo-lhes perguntas que os auxiliem na reflexão, criticidade e construção de sentidos. Dois aspectos devem ser analisados neste momento: as questões textuais e as questões temáticas. Logo, as perguntas norteadoras do debate serão direcionadas nesses dois sentidos:

- O que acharam do texto lido? O que mais os impactou/causou estranhamento?
- Quais semelhanças e diferenças com o gênero carta vocês encontraram no texto?
- Ao escrever para emoções, qual tipo de resposta/retorno vocês acreditam que o autor, enquanto sujeito subjetivo, esperava? Como vocês acham que aconteceria a resposta dessas cartas?
- Conseguem recordar alguma história ou situação semelhante ao que acontece nesse livro? Talvez algum filme, série ou livro?
- O que vocês sentiram ao ler as cartas? Se reconheceram em alguma passagem?
- Para vocês, o que leva alguém a escrever para um destinatário abstrato como as emoções? Quais outros destinatários incomuns vocês conseguem imaginar “recebendo” cartas como essas?

Deve haver, ainda, um estímulo à escuta e à empatia, com o outro e consigo mesmo, incentivando os alunos a debaterem sobre a forma como lidamos com as nossas emoções e, também, a pensarem na escrita como um modo de compreender “o nosso mundo interno” (Salomão, 2022, local. 34), organizando e clareando os nossos pensamentos e reflexões, aprofundando, cada vez mais, a nossa compreensão, a nossa transformação pelo texto literário. É nesse ponto que o professor deve procurar meios de relacionar o universo e/ou as temáticas da obra trabalhada às realidades vivenciadas pelos alunos, de modo a estimular a imaginação, a construção e absorção de sentidos pela turma.

4.4 4ª etapa: escrita individual e colaborativa de textos literários

Sugerimos para essa etapa a carga horária de uma hora/aula, mas é bastante provável, por se tratar de um ato criativo, que seja necessário aumentar o tempo dedicado, o que irá depender muito do gênero literário adotado na oficina. Nesse ponto, vale destacarmos que é de suma importância que esse, bem como as suas características, necessitam de já terem sido apresentados aos alunos antes da realização do início da oficina, uma vez que a produção escrita indicada na oficina deve seguir o mesmo gênero do texto lido — exemplo: se foram lidas cartas, então a atividade será a escrita de cartas; se foi lido uma crônica, então a atividade será a escrita de uma crônica.

Assim sendo, a atividade proposta aqui neste exemplo deve ser a escrita, individual e colaborativa, de cartas para destinatários simbólicos. Nesse ponto, propomos dois objetivos diferentes: a escrita de cartas individuais destinadas a questões pessoais, que serão escolhidas pelo aluno (exemplo: corpo, impulsividade, fragilidade, saudade etc., ou até mesmo para outras emoções às quais o próprio Pedro Salomão já escreveu em seu livro); e a escrita de cartas coletivas — confeccionadas em *softwares* de texto que permitam a produção colaborativa, como o *Google Docs*, por exemplo — que os estimulem a pensar enquanto sujeitos integrantes de uma sociedade de herança colonial e que, por isso, são constantemente oprimidos em sua expressão e visão de mundo — nesse sentido, as produções seriam direcionadas a problemas sociais, como a violência, o racismo, o machismo etc.

Para estimular e direcionar os alunos na escrita de suas cartas, sugerimos as seguintes perguntas norteadoras:

- Qual é o seu maior medo? E o seu maior sonho? O que te impede de ser feliz hoje?
- Pensando nos dilemas com os quais lida no dia a dia, o que gostaria de dizer a eles?
- Há alguma emoção específica com a qual gostaria de conversar se fosse possível? Há algum sentimento ou parte sua com a qual você *precise* fazer as pazes?
- Pensando no contexto coletivo da sociedade em que estamos inseridos, para quais destinatários abstratos vocês gostariam de escrever?
- As cartas de Pedro Salomão deixam claro que somos fruto de tudo o que já experienciamos, fruto de toda uma história de vivências que nos trouxeram até aqui. Pensando no contexto de formação da sociedade brasileira ao longo da história e como isso impacta a sociedade de hoje na qual vivemos, para quais destinatários abstratos vocês gostariam de escrever? O que diriam a eles?

É importante que nessa etapa os alunos se sintam livres para serem autênticos, tanto na escolha de seus destinatários quanto na forma de se expressarem em suas cartas, e artisticamente criativos quanto a sua escrita; assim, não deve haver preocupação gramatical inicial. Questões gramaticais e textuais devem ser reservadas para um momento posterior de revisão do texto — o que, considerando o curto tempo disponível em sala de aula, poderá ser realizado pelos alunos em casa e/ou em pares com colegas, visando à agilidade do processo.

De modo geral, podemos dizer que, nessa etapa, a atividade escrita proposta pelo professor deve estimular que os alunos explorem a sua subjetividade, independentemente da temática da obra trabalhada, de modo a dialogar e expandir as suas visões de mundo, concretizando, por meio do exercício criativo com a palavra, as novas concepções de si, do outro e do seu entorno que foram obtidas durante a leitura e diálogo das etapas anteriores.

4.5 5ª etapa: leitura e compartilhamento das produções escritas pelos alunos

Sugerimos para essa etapa a carga horária de uma hora/aula, a depender da disposição dos alunos — se vão escolher ler somente as cartas coletivas ou se também estarão abertos para ler algumas das cartas individuais. Novamente, será adotado um modelo de roda de conversa, em que os alunos apresentarão, voluntariamente, as cartas produzidas, relatando as suas experiências, individuais e coletivas, enquanto sujeitos subjetivos e escritores literários, além disso, eles devem ser estimulados a explicarem quais outras referências os influenciaram no momento de escrever seus textos — desse modo, também trabalhamos a intertextualidade e a habilidade de conexão dos alunos com o conhecimento de mundo que carregam.

Ressaltamos que essa etapa, dentre todas as outras, tende a ser a mais sensível, em que as emoções estarão à flor da pele, pois a leitura das produções textuais dos alunos exigirá uma maior vulnerabilidade e exposição da subjetividade deles — principalmente no caso da leitura das cartas individuais. Desse modo, a roda de escuta deve assumir o caráter de acolhimento, com comentários afetivos e não avaliativos. Tal ambiente será, mais uma vez, proporcionado e mediado pelo professor, que deve, além de garantir um local seguro e acolhedor, estimular os discentes a dividirem as suas experiências, percepções e interpretações da atividade realizada, entendendo e reconhecendo como o ato literário lhes transformou de algum modo, além de incentivar a criticidade — principalmente a partir das questões sociais que devem ser levantadas nas cartas coletivas.

4.6 6ª etapa: socialização dos textos

Sugerimos para essa etapa a carga horária de uma hora/aula para discussão e organização da proposta de socialização dos textos — todo o processo de confecção e/ou divulgação dos escritos deverá ser realizado extraclasse, sem tempo definido, a depender da ideia acordada com os alunos.

Antes de detalharmos esse momento da oficina, é importante destacarmos que, ao produzir um texto com “intenção artística” (Tauveron, 2007 *apud* Rezende, 2018, p. 98-99), o aluno precisa sentir e entender que está *escrevendo para alguém* além do professor, ou seja, ele precisa ter consciência de que haverá um leitor para o seu texto, alguém que ele quer cativar, convencer e emocionar por meio da palavra; um leitor que irá construir sentidos juntamente com ele, autor daquela produção. Assim sendo, essa etapa de socialização é de suma importância justamente para que os discentes compreendam o poder da sua escrita, da sua voz, além de destacar o porquê de essa ser uma atividade que, embora de cunho artístico, deve ser encarada com tanta seriedade quanto qualquer outra.

Podemos pensar em diversas possibilidades de divulgação das produções textuais, tais como: organização e publicação gratuita de um livro físico (por plataformas como *Uiclap* ou *Clube de Autores*) ou de um *e-book* (por plataformas como o *Kindle Direct Publishing* ou por meio da confecção de um PDF); produção de uma obra de instalação (o que poderia ser melhor desenvolvido em um trabalho interdisciplinar com a área de educação artística); projeto de intervenção nos espaços escolares (exemplo: espalhar, anonimamente, as cartas pela escola e observar o impacto que isso teria na comunidade escolar); publicação, de forma anônima ou não, em páginas na *web*, como *blogs* e/ou redes sociais (*Instagram*, *Facebook* etc); entre outras ideias que podem surgir na discussão com os alunos. Para a produção das artes dos livros e *posts*, recomendamos o uso de *softwares* gratuitos de design gráfico, como *Canva*, *Picsart* e/ou *Photopea* (semelhante ao *Adobe Photoshop*).

5 Resultados esperados

Antes de tudo, ressaltamos que as expectativas que relataremos a seguir referem-se exclusivamente à obra aqui trabalhada a título de exemplo — *Querido coração: Cartas de um poeta para emoções doloridas* (2022), de Pedro Salomão —, à prática aqui proposta — a escrita de cartas emocionais, que visam explorar o lado subjetivo dos alunos — e às rodas de conversa guiadas por essas temáticas. Para obras literárias diferentes e práticas distintas das que foram sugeridas, os resultados tendem a se distinguir também.

Ao final desse laboratório, esperamos que o alunado consiga ampliar a sua capacidade expressiva e de escuta afetiva, desenvolvendo, desse modo, aspectos cruciais da inteligência emocional e da empatia. Acreditamos, ainda, que questões como a promoção da autoestima, do autoconhecimento e do pertencimento também ganharão espaço nas discussões, de modo a emponderá-los — principalmente no que diz respeito à autonomia do indivíduo e à criticidade do sujeito que, ao tomar consciência dos mecanismos sociais por trás de sua visão de si e do mundo, passa a questioná-los, a refletir sobre eles e querer mudá-los.

Sobre a atividade de escrita, acreditamos que tal ato possibilitará aos discentes que se reconheçam enquanto autores de suas próprias histórias de vida, além de proporcionar que percebam o ato de escrita como uma ferramenta de transformação, organização do pensamento, descoberta do que está no subconsciente e diálogo com o outro e consigo mesmo.

Em suma, esperamos que tal experiência possa nutrir o imaginário dos alunos com diversas possibilidades de interação e existência, expandindo as suas visões de mundo. Por meio do trabalho global com o universo literário — focando na leitura e escrita de literatura —, almejamos promover o letramento crítico e literário a partir das experiências pessoais que os alunos carregam — principalmente no que tange ao reconhecimento enquanto cidadão latino-americano que vive em uma sociedade ditada, em vários aspectos, por uma herança colonial, que influencia, profundamente, diversas questões sociais com as quais sofremos e convivemos todos os dias.

6 Considerações finais

Ler e escrever literatura não são meras atividades de distração ou entretenimento por meio da palavra — como bem vimos no decorrer deste artigo. *Ler literatura* trata-se de conhecer a si mesmo, ao outro e o seu entorno; é construir sentidos ao interagir com outros sentidos que lhe foram apresentados pelo autor daquele texto; é expandir a sua visão de mundo, o modo como você concebe e conceitua a sua realidade. *Escrever literatura*, por sua vez, é fantasiar, é interagir com outras vivências; é se permitir ir além, se imaginar além; é conhecer, explorar, refletir e organizar o nosso mundo interno por meio da palavra; é transformar em texto as tantas possibilidades que em algum momento habitaram a nossa mente, o nosso imaginário. Ao decidir *fazer literatura*, damos voz as nossas fantasias, aos nossos devaneios — ao mesmo tempo em que damos voz a nós mesmos.

Com a realização dessa oficina literária, evidenciamos que a prática de leitura e escrita desenvolvida não se limita à apropriação de técnicas ou conteúdos literários, mas se constitui

como um espaço de resistência e de construção de sentidos em diálogo com a perspectiva decolonial. Ao trabalhar com produções literárias como *Querido coração: Cartas de um poeta para emoções doloridas* (Salomão, 2022), os participantes são convidados a confrontar narrativas e discursos tradicionais, refletindo criticamente sobre suas implicações históricas, sociais e emocionais. Essa abordagem permite que a leitura e a escrita literárias se transformem em práticas de (re)existência, na qual o sujeito leitor/escritor se engaja ativamente no processo de desaprendizado de pressupostos colonialistas e na reconstrução de suas próprias experiências e identidades (Walsh, 2013), nutrindo o seu imaginário de diversas possibilidades que o deslocam para além da sua vivência cotidiana.

A oficina também promoveu a articulação entre teoria e prática, respondendo às críticas de que a decolonialidade, muitas vezes, permanece restrita à esfera acadêmica sem incidência concreta sobre a realidade social (Castro-Gómez, 2007; Baltar, 2020). Paralelo a isso, também superamos questões como a distância entre texto literário e mundo objetivo: ao sugerir atividades de escrita de literatura, explorando aspectos da subjetividade dos alunos, a partir de outras obras — clássicas, contemporâneas e/ou de massa — mostramos ao aluno que o *fazer literário* — os atos de ler e escrever ficção e poesia — faz parte da nossa condição de existência na vida e no mundo; é se humanizar pela palavra (Candido, 2011).

Ao propor a *Oficina Literária Imaginativa* e combiná-la com práticas decoloniais, buscamos deslocar o ensino da leitura, da escrita e da literatura de sua lógica tradicional, eurocêntrica e elitista, tornando a educação literária um instrumento de reflexão e transformação social. O diálogo crítico entre textos canonizados, narrativas marginalizadas e/ou obras literárias contemporâneas e de massa possibilita a formação de leitores/escritores literários capazes de identificar e questionar as estruturas de poder e as ideologias presentes nos discursos coloniais e contemporâneos, ao mesmo tempo em que os empodera, dando-lhes liberdade e autonomia para que possam planejar e realizar vivências outras para si.

Nesse sentido, a experiência evidencia que a decolonialidade aplicada à literatura não é apenas um aparato conceitual, mas uma postura pedagógica ofensiva e transformadora (Walsh, 2013). As práticas de leitura e escrita literárias decoloniais se apresentam como uma estratégia capaz de reconfigurar não apenas os modos de produção e circulação do saber, mas também as relações de poder nas instituições de ensino. Ao implementar essas ações, os docentes e estudantes em formação são convidados a reconhecer suas próprias posições no espaço social e acadêmico, refletindo sobre como contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, plural e crítica, em consonância com os princípios de ressignificação do passado e de valorização das vozes historicamente subjugadas.

Assim, esperamos que a vivência proporcionada pela *Oficina Literária Imaginativa* extrapole o espaço acadêmico e se consolide como prática pedagógica cotidiana, fortalecendo a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes do papel social da leitura, da escrita e da literatura. A implementação dessa oficina focada na construção do imaginário aliada a práticas pedagógicas decoloniais demonstra que é possível articular a práxis de maneira eficaz, promovendo uma educação que respeita e valoriza as diferentes epistemologias latino-americanas, enquanto transforma os ensinamentos de leitura e escrita literárias em instrumento de resistência, emancipação e exercício da cidadania decolonial. Dessa forma, a oficina se configura como uma contribuição concreta para a descolonização do saber e das práticas educativas no Brasil e na América Latina.

Enquanto educadores, focamos a nossa atenção, no quesito literatura, sempre em *formar leitores*, mas pesquisas como a *Retratos da Leitura no Brasil*, do Instituto Pró Livro (IPL, 2024) demonstram que temos falhado nessa questão. Talvez não devamos objetivar “formar leitores”, mas, sim, *construir imaginários*, dar ao indivíduo repertório suficiente para que ele se empodere, perceba a sua voz e força; se apaixone pelas tantas possibilidades de conhecer a si e ao outro por meio dos livros; se aproprie da escrita e se perceba como autor da sua história, real e ficcional. Quem sabe, devamos nos preocupar, primeiramente, em *construir imaginários* e, por meio disso, sim, formar leitores e, também, escritores — mas isso já é assunto para outro dia.

Referências

- BALTAR, P. As viradas na Teoria Crítica: A decolonialidade como crítica periférica. *Tensões Mundiais*, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 21-47, 2020. DOI: 10.33956/tensoesmundiais.v16i31.2432. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/2432>. Acesso em: 1 set. 2025.
- BENETTI, I. C.; DE OLIVEIRA, W. F. O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 67-77, 2016. DOI: 10.5007/cbsm.v8i19.69050. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69050>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009. *E-book*.
- FOUCAULT, M. A Escrita de Si. In: **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. *E-book*.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. *E-book*.

IPL – INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed., 2024. [s. l.]: Instituto Pró Livro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.

HARMEL, K. **O livro dos nomes perdidos**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022. *E-book*.

KERCHER, D. **A leitura literária e a escrita com intenção artística no processo de letramento literário na educação de jovens e adultos – EJA**. Orientadora: Vera Lúcia Cardoso Medeiros. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2021.

MASCARENHAS, S. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em 01 set. 2025.

PEDRO, F. S. C. *et al.* Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino fundamental – anos finais. **Revista Primeira escrita**, v. 9, n. 2. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/16444/12523>. Acesso em: 13 set 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

QUADROS, D. **Metodologia do Ensino da Literatura Juvenil**. Curitiba: InterSaberes, 2019. *E-book*.

REZENDE, N. L. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 93-105, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180032>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/D3KspN7ZRdC6VL7HnhTY5dP/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SALOMÃO, P. **Querido coração**: Cartas de um poeta para emoções doloridas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2022. *E-book*.

WALSH, C. (Org). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Data de submissão: 25/09/2025

Data de aceite: 21/11/2025