

DESCOLONIZANDO LEITURAS: PRÁTICAS EMANCIPADORAS E INCLUSIVAS PARA PROMOVER O LETRAMENTO LITERÁRIO EM CÍRCULOS DE LEITURA

DECOLONIZING READINGS: EMANCIPATORY AND INCLUSIVE PRACTICES TO PROMOTE LITERARY LITERACY IN READING CIRCLES

DESCOLONIZAR LAS LECTURAS: PRÁCTICAS EMANCIPADORAS E INCLUSIVAS PARA PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN LITERARIA EN LOS CÍRCULOS DE LECTURA

Amália Cardona Leites¹

Código DOI

Resumo

Este artigo analisa práticas pedagógicas de círculos de leitura desenvolvidas no projeto "Com Texto Literário", que fomentou o letramento literário por meio do trabalho com obras não-canônicas. Fundamentado em perspectivas teóricas de Antonio Candido, Rildo Cosson, Roxane Rojo, Annie Rouxel e Eliana Yunes, o estudo destaca o impacto dessas práticas na formação crítica e inclusiva de estudantes de Ensino Médio de um município sul-brasileiro de hegemonia eurocêntrica. Utilizando uma metodologia mista, são apresentados dados qualitativos e quantitativos que evidenciam como o projeto incentivou a leitura crítica, a ampliação de repertório literário e o engajamento dos participantes. O texto explora os efeitos socioemocionais e intelectuais das atividades realizadas, destacando o potencial emancipador de práticas pedagógicas de literatura ancoradas na diversidade cultural e nos multiletramentos.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura Cursiva. Círculos de Leitura.

Abstract

This article analyzes the pedagogical practices of reading circles developed in the "Literary ConText" project, which promoted literary literacy by working with non-canonical works. Based on the theoretical perspectives of Antonio Candido, Rildo Cosson, Roxane Rojo, Annie Rouxel and Eliana Yunes, the study highlights the impact of these practices on the critical and inclusive education of high school students in a southern Brazilian municipality with an Eurocentric hegemony. Using a mixed methodology, qualitative and quantitative data are presented that show how the project encouraged critical reading, the expansion of the literary repertoire and the engagement of the participants. The text explores the socio-emotional and intellectual effects of the activities carried out, highlighting the emancipatory potential of pedagogical literature practices anchored in cultural diversity and multilearning.

Keywords: Literary literacy. Cursive reading. Reading Circles.

¹Instituto Federal Catarinense, Campus Ibirama, Santa Catarina, Brasil. Email: amalia.leites@ifc.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7790-736X>.

Resumen

Este artículo analiza las prácticas pedagógicas de los círculos de lectura desarrolladas en el proyecto “Com Texto Literário”, que promovió la alfabetización literaria trabajando con obras no canónicas. A partir de las perspectivas teóricas de Antonio Candido, Rildo Cosson, Roxane Rojo, Annie Rouxel y Eliana Yunes, el estudio destaca el impacto de esas prácticas en la educación crítica e inclusiva de alumnos de enseñanza media de un municipio del sur de Brasil con hegemonía eurocéntrica. Utilizando una metodología mixta, se presentan datos cualitativos y cuantitativos que muestran cómo el proyecto fomentó la lectura crítica, la ampliación del repertorio literario y el compromiso de los participantes. El texto explora los efectos socioemocionales e intelectuales de las actividades realizadas, destacando el potencial emancipador de las prácticas literarias pedagógicas ancladas en la diversidad cultural y el multiaprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización literaria. Lectura cursiva. Círculos de lectura.

Introdução

O letramento literário desempenha um papel crucial na formação crítica, cidadã e inclusiva dos estudantes, especialmente no âmbito de uma sociedade marcada pela diversidade cultural e por desigualdades históricas. Nesse sentido, o projeto “Com Texto Literário — Descolonizando Leituras”, desenvolvido ao longo de quatro anos no Campus Ibirama do Instituto Federal Catarinense (IFC), propôs um modelo alternativo de interação com a literatura. Valorizando obras não-canônicas de grupos historicamente marginalizados, o projeto criou um espaço de diálogo que fomentou não apenas a interpretação literária, mas também a reflexão crítica e a construção de uma comunidade leitora. A relevância desse projeto se manifesta em um cenário educacional cujos documentos norteadores restringem frequentemente o contato dos estudantes a uma literatura predominantemente eurocêntrica e limitada em termos de representatividade — mesmo com avanços como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. As práticas realizadas no projeto baseiam-se e alinham-se a propostas teóricas como as de Antonio Candido, Rildo Cosson e Brian Street, que destacam a literatura e o letramento como práticas sociais transformadoras e emancipatórias.

A partir destes pressupostos, o presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas do projeto e seus impactos no letramento literário dos estudantes participantes. Para isso, explora-se a relação entre as metodologias empregadas, o engajamento dos estudantes e os resultados observados, com base em dados coletados por meio de relatórios anuais e um questionário aplicado a participantes e

ex-participantes. Ademais, discute-se a importância de práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural e contribuam para a formação de leitores críticos e sensíveis, especialmente dado o contexto local onde a pesquisa ocorreu.

O *Campus Ibirama* localiza-se na região do Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina, também conhecida como “Vale Europeu”. A cidade de Ibirama tem sua origem em 1897 e foi colonizada por imigrantes e descendentes de origem alemã e suíça (Bartel; Pedruzi, 2018). A menos de 40 km do município encontra-se a Terra Indígena Ibirama-Laklänõ, habitada por mais de 2 mil indígenas dos povos Guarani, Guarani Mbya, Guarani Ñandeva, Kaingang e Xokleng. Os conflitos entre colonizadores e indígenas, que remontam ao período da colonização, são sistematicamente apagados pelas instituições locais e negados pela sociedade, para que uma pretensa “identidade alemã” — homogênea e, portanto, pacífica — possa manter-se. O esforço pela construção de uma identidade germânica percebe-se também pela negação da presença negra na região, que vem paulatinamente recebendo fluxos de imigrantes do norte do país, da Venezuela e do Haiti. Apesar de que, segundo dados do segundo trimestre de 2024 do IBGE, Santa Catarina seja o estado com menor proporção de pessoas negras (22,6%), lentamente esta condição vem se alterando e isso é percebido (negativamente) pela sociedade local. Esta realidade histórica e cultural da região do Alto Vale do Itajaí, marcada pela tentativa de homogeneização de uma identidade germânica que nega e apaga conflitos com povos indígenas e a população negra, revela a importância de um ensino de literatura que valorize e estimule o respeito à diversidade cultural, promovendo reflexões críticas sobre os silêncios históricos e a pluralidade das vozes que compõem a sociedade.

Na próxima seção, analisamos o letramento literário no contexto educacional, fundamentados na Estética da Recepção e no conceito ampliado de letramento, destacando a leitura como prática social transformadora que promove fruição estética, pensamento crítico e desenvolvimento socioemocional, ressignificando a literatura no ensino médio. As seções subsequentes abordam a descrição das metodologias aplicadas, a análise dos resultados obtidos e as conclusões que emergem desse processo investigativo. Por fim, busca-se oferecer subsídios para educadores interessados em adotar práticas similares, contribuindo para a democratização e a inclusão cultural no ensino de literatura.

Referencial Teórico

Na década de 60, a vertente teórica da Estética da Recepção transformou os estudos literários ao priorizar a interação entre texto e leitor e contribuir para deslocar a centralidade da obra literária como objeto estático, redefinindo-a como um fenômeno dinâmico moldado pela leitura. Dois de seus maiores expoentes, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser (Eagleton, 1997), buscaram ressaltar a função social e emancipadora da literatura e priorizar a leitura como um meio ativo de construção de significados, explicitando a incompletude do texto literário, que só se realizaria plenamente na interação com o leitor. A partir destas premissas, concordamos com a ideia de que o leitor precisa se envolverativamente na leitura para que ela seja realmente significativa, e como consequência, é inevitável questionar os métodos tradicionais de ensino da literatura na escola. Para tanto, começaremos pelo conceito de letramento e suas implicações para a prática pedagógica no ensino médio.

O conceito de letramento não se resume ao domínio técnico da língua, mas engloba as formas como a linguagem é utilizada para construir significados e interagir com o mundo. Autores como Street (2014), Kleiman (1995) e Rojo (2009) convergem ao conceber o letramento como prática social, múltipla e situada, orientada por contextos culturais e ideológicos. Compreender o letramento como prática social que extrapola a escola e se manifesta em múltiplos contextos permite reconhecer diferentes usos da linguagem. Essa compreensão, por sua vez, favorece o desenvolvimento de ações pedagógicas mais eficazes e significativas, capazes de promover diversos tipos de letramento.

A inclusão crescente das classes populares nas escolas públicas de ensino médio e superior do Brasil trouxe para a sala de aula novos discursos e maneiras de compreender e produzir arte, daí a importância de promover a circulação de discursos diversos (multiletramentos) no ambiente escolar, como defendido por Rojo (2009). A partir desta perspectiva, é possível estabelecer uma ponte entre o conceito amplo de letramento e o letramento literário, compreendido como um conjunto de práticas sociais específicas que envolvem a leitura, interpretação e apropriação de textos literários. O letramento literário, mais do que desenvolver habilidades técnicas de leitura, busca formar leitores críticos e sensíveis, capazes de dialogar com as múltiplas vozes da literatura e de refletir sobre sua própria realidade por meio da interação com o texto literário. Dessa forma, ele não apenas amplia as possibilidades de fruição estética, mas também reforça a função emancipadora da literatura, tal como apontado por Antonio Candido.

Candido (2011) nos explica que a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável de todas as pessoas, uma vez que não há ser humano que possa viver sem fabulação. O crítico defende que o acesso à literatura deve ser garantido para combater desigualdades e promover a cidadania plena, no entanto, ano após ano, as leituras obrigatórias trabalhadas nas salas de aula do Ensino Médio repetem os mesmos autores, em sua imensa maioria homens brancos, heterossexuais, pertencentes às elites, oriundos da região Sudeste. Embora seja essencial que a escola apresente os autores do cânone como patrimônio cultural comum, é preciso considerar que muitas vezes as aulas de literatura são o primeiro (ou único) contato dos jovens com a literatura.

Neste sentido, o que se depreende do perfil dos autores trabalhados na escola? Muitas vezes, a conclusão equivocada à qual se chega é que somente aquele perfil de indivíduo possuía capacidade de fabular, de escrever — e é por isso que a literatura precisa ocupar um lugar central na formação dos jovens, por meio de processos de mediação dialógicos que incluem o debate como princípio fundante. Não se trata de renunciar aos estudos do cânone literário em detrimento de literaturas “periféricas”, mas de reivindicar a convivência, principalmente na escola, das múltiplas manifestações culturais representativas da sociedade. Esse viés de ensino, que se propõe a refletir e modificar estruturas fixas que se consolidaram com o tempo na sala de aula, tem sido chamado por alguns autores como ensino decolonial.

O conceito de “decolonial”, elaborado por pensadores latino-americanos como Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Caterine Walsh, é trabalhado com a função de analisar criticamente a forma pela qual a colonialidade europeia se impôs nas estruturas de poder na América Latina, nos modos de saber, ser e pensar dos povos dos países latino-americanos. Neste sentido, um ensino decolonial de literatura pode propiciar a incorporação do:

[...] conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos, [pelos] os assujeitados no processo de colonialidade (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIs, populações das classes trabalhadoras, dentre outros), para buscar a reestruturação do sistema, com vistas a torná-lo cada vez mais aberto, sem que haja hierarquização de saberes, de histórias, de línguas, de modos de ser. (Machado; Soares, 2021, p. 982)

Entretanto, é evidente que apresentar diferentes discursos e promover o contato com variadas formas de expressão artística não é suficiente para os estudantes desenvolverem o letramento. A leitura literária na escola precisa transcender o prazer estético e o entretenimento e, para isso, o papel do professor é indispensável. As aulas de literatura devem proporcionar um espaço no qual os alunos aprendam a explorar diferentes tipos de textos, superar dificuldades de leitura e ultrapassar o senso comum na formulação de interpretações, como defendido por Cosson (2006) ao trabalhar o conceito de letramento literário. Para além da aula de Língua Portuguesa e Literatura, Yunes (1999) reflete teoricamente sobre os “círculos de leitura” como atividades nas quais a leitura é estimulada com uma prática que resgata espaços que são muitas vezes solitários e onde alguns estudantes se sentem anônimos ou invisíveis. Para a autora, a pedagogia dos círculos de leitura foca na colaboração de toda a comunidade interpretativa para possibilitar a construção de sentido, ampliando a experiência individual e solitária de leitura.

No que diz respeito aos aspectos práticos, o ambiente de um círculo de leitura deve ser agradável e o grupo de tamanho moderado, para que todos se sintam convocados a falar e para ser possível manifestar-se sem constrangimentos ou disputa por turno de fala, em um processo de descoberta da própria voz. É estimulado o trabalho com diferentes linguagens e gêneros textuais, tais como poesia, letra de música, peça de teatro, crônicas ou contos, e caberia a um mediador (que pode ser outro aluno) conectar e cotejar as contribuições de cada leitor. Autores como Yunes (1999), Petrich (2015) e Rouxel (2012) defendem que a integração de dimensões socioemocionais à leitura literária fortalece o engajamento e o sentido da aprendizagem, e discutem o quanto a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando a comunidade educacional integra as demandas socioemocionais ao ambiente acadêmico. Rouxel chama a este tipo de leitura “cursiva”, aquela que tem o potencial de ser alimentada pelas experiências dos estudantes, em um movimento que incentiva a descoberta de dilemas pessoais na leitura e, portanto, estimula a própria leitura literária. Essas práticas permitem articular o letramento literário e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, tornando a leitura um espaço de expressão e pertencimento

Em síntese, o letramento literário e as práticas de leitura cursiva emergem como práticas com potencial de ampliar as possibilidades de relação dos estudantes com os textos literários e com o mundo ao seu redor. Assim, ao reconhecer o leitor como sujeito ativo e integrar a dimensão afetiva à prática

escolar, o ensino da literatura realiza, de forma ampliada, a função emancipadora proposta pela Estética da Recepção e retomada por Antonio Candido.

Metodologia

Adotaremos no presente trabalho uma metodologia que combina a abordagem qualitativa e quantitativa de caráter exploratório, voltada para compreender as respostas dadas a um questionário online por participantes e ex-participantes do projeto “Com Texto Literário” entre os anos de 2021 e 2024. A análise estatística das questões fechadas almejará perceber tendências gerais, enquanto descreveremos criticamente as respostas das questões discursivas a partir do material linguístico para revelar os condicionamentos extralingüísticos, ou seja, as condições nas quais é enunciado o discurso, segundo os princípios da Análise do Discurso (Orlandi, 1988). Os dados apresentados nesta seção foram coletados de duas fontes: os relatórios anuais do projeto, que em todos os anos teve auxílio financeiro do Instituto Federal Catarinense através da concessão de uma bolsa remunerada para uma estudante do Ensino Médio; e o questionário aplicado aos participantes e ex-participantes do projeto “Com Texto Literário”. Antes de apresentar os dados, passamos a sintetizar brevemente as ações do projeto em cada um dos anos.

O projeto “Com Texto Literário” em 2021 iniciou suas atividades estruturado em torno das listas de leituras obrigatórias dos vestibulares da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), com encontros quinzenais de 1h30 de duração. Ao longo do ano, foram discutidas obras de Julia Lopes de Almeida, Chico Buarque, Cruz e Souza, Lima Barreto, Ana Miranda e de Clarice Lispector. Os encontros, inicialmente virtuais via Google Meet devido à pandemia de COVID-19, passaram a ser presenciais no último trimestre do ano, quando os protocolos de segurança da instituição autorizaram.

Em 2022, com o retorno definitivo às atividades presenciais, o projeto substituiu as leituras tradicionais de vestibular por obras literárias não-canônicas, de autores historicamente marginalizados, como moradores de periferias, mulheres, negros, indígenas, imigrantes, pessoas com deficiência e LGBTQIA+. Neste ano, em que passou a se chamar “Com Texto Literário — Descolonizando Leituras”, as/os

autores escolhidos foram Chimamanda Adichie, Caio F. Abreu, Natalia Polessos, Ailton Krenak, Marcos Lima, Conceição Evaristo e Nei Lopes. As atividades aconteciam de maneira intercalada no *Campus Ibirama*, com estudantes de Ensino Médio, e no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), com pré-adolescentes que participavam dos grupos de apoio. A maior dificuldade neste ano foi mobilizar estes estudantes do CRAS, uma vez que eram um público mais jovem, mais imaturo e em situação de vulnerabilidade social. As leituras precisaram ser adaptadas para narrativas mais curtas e complementadas com jogos e dinâmicas, buscando maior engajamento dos participantes.

Em 2023, o aumento do interesse pelo projeto resultou em 76 inscrições e foi necessário tornar os encontros semanais, com dois grupos distintos. O corpus manteve-se com a proposta de valorizar a produção literária majoritariamente não-canônica, e ao longo do ano foram lidos contos de Ursula K. Le Guin, Marina Monteiro, Mariana Enriquez, Íris Figueiredo, Jhumpa Lahiri, Julio Cortázar e Due Tananarive, além de contos populares de diferentes culturas não-europeias e mitos de criação indígena. Em 2024 foi estabelecido um limite de 40 participantes, para priorizar a possibilidade de intervenção individual, e tal como nos anos anteriores, os estudantes eram estimulados a sugerir bibliografia que atendesse à proposta do projeto. Dentre os autores trabalhados destacamos Conceição Evaristo, José Falero, Chimamanda Ngozi Adichie, Natalia Polessos, Alana S. Portero, Jeferson Tenório e narrativas folclóricas ou míticas, de origem popular. O grupo decidiu ir além do gênero conto, e escolheu o romance “Solitária”, de Eliana Alves Cruz.

Ao longo de todos os anos, docentes de outras disciplinas (Artes, Moda, Língua Inglesa, Sociologia, Língua Espanhola, Geografia, História) participaram e eventualmente atuaram como mediadores. No que diz respeito à participação, o projeto envolveu 15 estudantes em 2021. Em 2022, foram certificados 23 estudantes do *Campus*, além de um grupo de 15 pré-adolescentes atendidos pelo CRAS. O ano de 2023 foi indubitavelmente o que teve maior participação, mesmo com a diminuição no número de estudantes ao decorrer do período. Dos 76 inscritos iniciais, ao fim do ano letivo foram certificados 25 estudantes por cumprirem a carga horária mínima de 75%. Avaliamos que esta queda deveu-se a muitos outros projetos de que os estudantes também participavam e que eram desenvolvidas no mesmo horário dos encontros, o intervalo do almoço. Em 2024, após a divulgação inicial do projeto nas turmas de ingressantes do Ensino Médio, 37 alunos se inscreveram, 30 participaram do primeiro encontro e 16 foram certificados ao final do ano. Apesar da redução no número de participantes ao longo dos meses, o engajamento dos

estudantes em outras atividades educativas foi visto como positivo, por demonstrar interesse por mais ações que envolvessem arte e expressão cultural. Tal como em 2023, muitos que deixaram de comparecer aos encontros estavam frequentando outros projetos de ensino, pesquisa ou extensão, ou engajando-se em outras iniciativas, como o Grêmio Estudantil, nos intervalos.

Para avaliar o impacto do projeto ao longo desses anos, foi aplicado em setembro de 2024 um questionário virtual abrangente. Utilizou-se o Google Forms, para enviá-lo pelo WhatsApp para o grupo em que os participantes (estudantes ou egressos do IFC) interagiam e organizavam as reuniões semanais. Do total de 79 estudantes do *Campus* certificados entre 2021 e 2024, 48 estavam neste grupo (60,75%) e 43 responderam ao questionário, representando uma amostragem de 54,43%. A iniciativa da pesquisa foi coordenada pela autora, que atuou como proponente e coordenadora do projeto durante todo o período de execução, e com o apoio de uma bolsista.

A bolsista vinculada ao projeto auxiliou na execução do questionário, que consistiu em 19 questões distribuídas em diferentes seções: (1) Dados demográficos, que abordaram idade, gênero e período de participação; (2) Experiência no projeto, incluindo aspectos como motivação para participação, opinião sobre a escolha das obras e dos gêneros literários; (3) Impacto do projeto, com questões sobre o interesse por obras literárias não-canônicas, o impacto no letramento literário, o desenvolvimento do pensamento crítico, a sensibilidade à diversidade de gênero, étnico-racial e cultural, e as habilidades desenvolvidas; (4) Avaliação do projeto, que investigou a organização e estrutura dos encontros, o desenvolvimento intelectual e pessoal, a mediação e a condução das discussões, além de sugestões de melhorias; (5) Reflexão pessoal, que incluiu questões sobre o significado da participação no projeto, a continuidade da leitura de obras não-canônicas e comentários adicionais. O tratamento dos dados ocorreu posteriormente à coleta, através do próprio Google Formulário, que apresenta as respostas a questões fechadas em forma de gráfico. As respostas às questões dissertativas foram transcritas no MS Word® para análise.

Resultados e Discussão

O questionário permitiu uma caracterização mais detalhada do público atendido — a maioria, 79,1%, identifica-se com o gênero feminino; 16,3% identifica-se com o gênero masculino e 4,7% com outros gêneros. Sobre a idade, 65,1% tinha na ocasião entre 15 e 17 anos, e 32,6% tinha entre 18 e 20

anos — possivelmente os egressos. Embora a predominância do gênero feminino entre participantes seja significativa, essa questão não será explorada neste artigo, por fugir ao seu escopo.

A análise das motivações para participação (“O que motivou você a participar do projeto?”), questão que permitia mais de uma resposta, indicou que 79% dos respondentes mencionaram o interesse em literatura como principal razão para aderir às atividades. Além disso, 44% destacaram o interesse em discutir temas sociais, 37% afirmaram ter participado por recomendação de amigos ou professores, e 25% relataram outros motivos. Em relação aos gêneros literários preferidos (“Quais gêneros literários mais atraíram você durante o projeto?”), os contos foram os mais citados, com 76% de preferência, seguidos por romances, com 51%, teatro, com 14% e poesia, com 9,3%. Cabe ressaltar que a leitura dramática de atos de peças teatrais e a declamação de poesias, realizadas em anos anteriores conforme o interesse manifestado pelos estudantes, tinham como objetivo principal a experiência performática, deixando a discussão sobre o texto em segundo plano. Relacionamos o menor índice de preferência por esses gêneros ao fato de os participantes pertencerem a diferentes anos e cursos, o que pode ter gerado desconforto em atividades de exposição individual que extrapolavam o ato do comentário sobre o texto lido.

Os impactos do projeto sobre os participantes também foram evidenciados nas respostas obtidas. Quando questionados sobre o aumento de interesse por obras literárias não-canônicas — aquelas produzidas por grupos marginalizados, como mulheres, negros e indígenas —, 48% dos respondentes afirmaram que o projeto contribuiu significativamente, enquanto 39% indicaram um aumento moderado. Apenas 7% declararam que o interesse cresceu pouco, e 4,7% não souberam avaliar. Em relação ao letramento literário, definido como a habilidade de interpretar e compreender textos literários, 65% dos participantes relataram uma melhoria moderada, e 25% perceberam uma grande evolução. Assim como na questão anterior, 7% afirmaram que houve pouca melhora, e 2,3% não souberam responder.

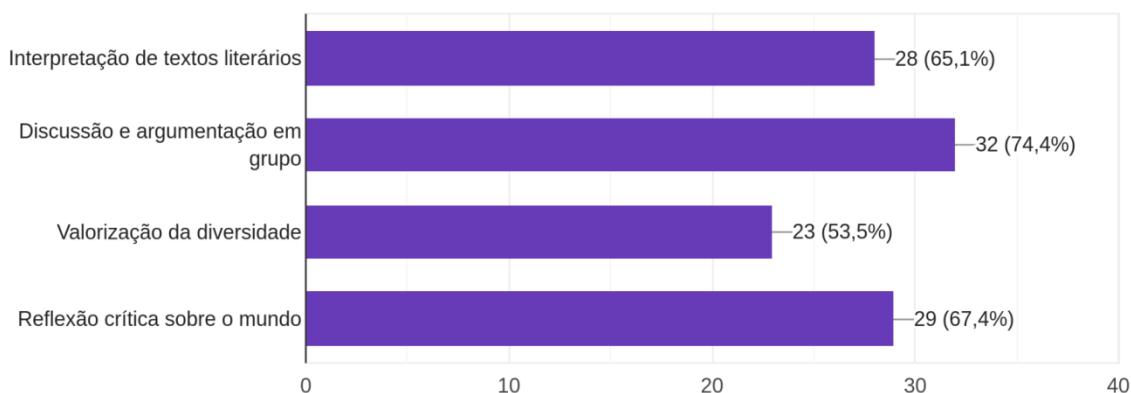
Por outro lado, a ampliação da capacidade de refletir criticamente sobre questões sociais, avaliada por meio da leitura de obras literárias, apresentou os resultados mais expressivos: 76% dos participantes reconheceram uma melhoria significativa, enquanto 20% indicaram uma ampliação parcial, e apenas 2,3% não souberam opinar. Entre as três questões, a que tratou da capacidade crítica destacou-se pela uniformidade nas respostas positivas, enquanto as perguntas sobre o interesse por obras não-canônicas e o desenvolvimento de habilidades de interpretação revelaram maior variação. As respostas menos assertivas ou indefinidas, embora minoritárias, podem refletir as diferentes experiências, níveis de

engajamento e perfis dos participantes, apontando para aspectos a serem aprofundados em futuros desdobramentos do projeto. Esses dados são especialmente relevantes porque o propósito primordial do projeto era o aprimoramento do letramento literário, mas as respostas sugerem que ele teve um impacto ainda mais significativo na capacidade crítica dos participantes. Essa direção inesperada reforça o papel transformador da literatura na formação cidadã, indo além das competências técnicas de interpretação.

Adicionalmente, a análise das respostas dissertativas às questões abertas acabou por revelar outros aspectos pertinentes que não haviam sido antecipados, oferecendo um panorama mais aprofundado sobre como os participantes vivenciaram o projeto. Chamamos atenção para a pergunta 12, em que era permitida mais de uma resposta:

Figura 1 – Gráfico com as respostas à questão nº 12.

12. Quais habilidades você acredita que foram mais desenvolvidas durante o projeto?
43 respostas



Fonte: Elaboração própria a partir de questionário do Google Forms

Merece destaque que a habilidade de interpretar textos literários esteja em terceiro lugar, atrás de “discussão e argumentação em grupo”, seguida da “reflexão crítica sobre o mundo” — ainda que com pouca diferença. Esta resposta nos chamou a atenção porque um dos objetivos principais do projeto era estimular o letramento literário, e não habilidades de oratória ou comunicação interpessoal. Entretanto, este resultado coaduna-se com o que observamos em 12 respostas dissertativas para a pergunta “O que

a participação no projeto “Com Texto Literário” significou para você?”, apresentada na tabela abaixo, juntamente com o gênero e tempo de participação no projeto:

Tabela 1 – Respostas à questão “O que a participação no projeto “Com Texto Literário” significou para você?”

Gênero e ano(s) de participação no projeto	Resposta
Feminino-2023.	Me ajudou muito a entender os gostos literários dos outros e me ajudou a falar com as pessoas.
Feminino-2022 e 2023.	Eu adorei participar do projeto enquanto pude, pois me fez abrir meus olhos para outras interpretações de mundo, e também me trouxe muito conforto, por ser um ambiente inclusivo e acolhedor.
Feminino-2022, 2023 e 2024.	Além de abrir portas para leituras de obras antes nunca apresentadas para mim, não eurocêntrica e de povos marginalizados, acredito que a participação contribuiu especialmente para a minha socialização, pois aprendi a me expressar, ouvir e discutir no meio de pessoas desconhecidas e fora do meu ciclo de amizades.
Masculino-2023 e 2024.	A participação no projeto me ajudou a encontrar pessoas com pensamentos parecidos com os meus, tbm possibilitou muitas discussões que nunca pude conversar em outros ambientes ou escolas. Isso para mim foi o mais importante, ser um espaço onde pude ouvir pela primeira vez assuntos que sempre foram tratados como tabus.
Feminino-2023.	Uma parte boa do meu 1º ano, com algo que gosto de fazer (ler) e foi ainda melhor escutar e discutir sobre o que foi lido.
Feminino, 2023 e 2024.	Um lugar de conforto e apoio para mim. Que eu posso me sentir à vontade para me expressar e conhecer pessoas novas.
Feminino, 2023	Foi uma experiência que me trouxe muito conhecimento, tive oportunidade de conhecer e interagir com os leitores, além de ter melhorado meu desempenho em relação à interpretação crítica sobre o mundo.
Feminino, 2022 e 2023.	Muita coisa, foi no Com Texto que além de aprender mais sobre culturas e a realidade de outras pessoas que desenvolvi melhor a minha comunicação pessoal, não só sobre expressar minha visão de uma leitura mas na vida em geral. É um projeto que sempre vou lembrar com carinho.
Feminino, 2022 e 2023.	Foi um lugar em que eu gostava mesmo de estar durante o ensino médio. Gostava bastante da seleção dos contos e de ouvir outras perspectivas, e ter esse lugar dentro do nosso IF foi muito bom.
Feminino, 2022 e 2023.	O projeto é com certeza uma das coisas que eu mais sinto falta do IF. Apesar de nunca me expressar, ainda assim gostava muito. E acredito que essa parte de justamente nunca falar nada é o que mais me arrependo, apesar de entender porque eu não fazia isso. Mas sempre era muito interessante ver os diferentes pontos de vista, como uma obra pode abrir espaço para tantas interpretações. E como eu geralmente já consumia esses tipos de obras, foi interessante entrar em um projeto assim. Porque eu ficava ainda mais interessada, justamente por gostar da ideia do projeto.

Feminino, 2022.	Foi um espaço seguro bastante importante para discutir questões sociais a partir da literatura, visto que em outros espaços do IFC tais discussões por vezes não eram bem vistas (ou até mesmo quase hostilizadas).
Outro gênero, 2023.	Foi muito bom pra mim, além de me ajudar a conhecer um lado que eu não sabia muito, eu fui capaz de discutir em grupo sobre as ideias e ver as opiniões de outras pessoas.

Fonte: Elaboração própria

Dos 43 participantes do questionário, 10 deixaram esta pergunta sem resposta. Entre os 33 que responderam, selecionamos aqueles que mencionaram as palavras “fala”, “escuta”, “interação”, “discussão” ou seus sinônimos. A última seção do questionário, também opcional, solicitava: “Deixe qualquer comentário adicional que considere relevante sobre sua experiência no projeto ou sobre o letramento literário.” Nessa etapa, foram registradas 16 respostas, das quais destacamos três que enfatizam a percepção do projeto como um facilitador no desenvolvimento de habilidades de comunicação e expressão. Esta abordagem foi adotada para investigar mais profundamente os dados revelados pela questão 12, que já apontavam uma relação entre o projeto e o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Tabela 2 – Comentários adicionais elaborados pelos participantes sobre sua experiência no projeto ou sobre o letramento literário

Gênero e ano de participação	Comentário
Feminino, 2024	Só agradeço mesmo, eu AMO dar minha opinião lá, então ajuda muito na oratória e na visão crítica.
Feminino, 2023.	Melhorou o meu desenvolvimento para argumentos.
Feminino, 2023 e 2024.	Este projeto é também um grupo de pessoas incríveis e lindas, um lugar de discussão aberta, apoio e amor que tem muita importância pra mim.

Fonte: Elaboração própria

Além de relacionar o projeto com o desenvolvimento de habilidades comunicativas, as declarações citadas nas duas tabelas acima destacam-se também por mencionar palavras pertencentes ao campo semântico das relações afetivas, cuidado e bem-estar emocional como “acolhimento”, “apoio”,

“inclusão”, “amor”, “carinho” e “conforto”. Esse conjunto de termos evoca sentimentos e ações relacionados à proteção, segurança, aceitação e demonstração de afeto, além de remeter a ambientes e atitudes que promovem harmonia, empatia e suporte humano. Tais achados vão ao encontro do entendimento de Petrich (2015) quando afirma que as comunidades educacionais promovem o engajamento de seus estudantes quando deixam de ignorar as dimensões socioemocionais e fortalecem os relacionamentos entre as pessoas da comunidade.

É fundamental salientar que a preocupação com a dimensão comunicativa e/ou socioemocional dos estudantes não apaga ou se contrapõe ao desenvolvimento do letramento literário, pelo contrário. Yunes (1999) já defendia, como citado em seções anteriores, o quanto os círculos de leitura podem funcionar como uma ampliação da experiência individual da leitura, especialmente quando se trata de estudantes para os quais a escola não é um espaço de socialização, mas sim de isolamento. Promover a expressão individual e exercitar a habilidade de ouvir opiniões diferentes das suas contribui para que o estudante seja capaz de encontrar sua própria voz, o que acaba por ampliar a noção de leitura e de leitor. A experiência do círculo de leitura configura-se, assim, em uma ferramenta de aprendizagem colaborativa que, além de estimular níveis mais profundos de interpretação de texto por meio do debate de percepções individuais, estimula também níveis mais profundos de relacionamento entre colegas, como pudemos observar nas declarações da tabela acima

Para a análise de outros aspectos levantados pelo formulário, os quais poderiam não ser imediatamente evidentes, destacamos a questão aberta com o enunciado: "Na sua opinião, quais melhorias poderiam ser feitas no projeto?". Selecionei quatro respostas por sua semelhança ao sugerirem a diversificação das atividades, como pode ser observado nas transcrições: "Acho que poderia ter algum outro tipo de dinâmica, além do debate"; "Não sei exatamente como, mas ter mais dinâmica e interações, às vezes ficava meio chato quando ninguém falava"; "Atividades mais dinâmicas"; "Acho que seria divertido às vezes usar ferramentas de gamificação, como desafios, recompensas... para tornar os encontros mais divertidos e sair da mesmice". Essas respostas sugerem uma busca por maior variedade e interação nas atividades do projeto. Reconhecemos que a análise das respostas a um questionário online não é capaz de apreender as sutilezas do que ocorria em cada encontro, porém acreditamos que estas declarações nos oferecem algumas evidências interessantes.

O pedido de dinâmicas e gamificação, à primeira vista, poderia ser apenas um indicativo do tédio que estes adolescentes sentiam naquele período de 50 minutos. Porém o projeto não era avaliativo e tinha participação livre, ou seja, eles estavam lá por vontade própria (em que pese a certificação no fim do ano). A mediação - na qual se revezavam a orientadora, a bolsista ou docente convidada - consistia em perguntas bastante abrangentes ou em comentários que entrelaçavam diferentes contribuições do grupo. O texto lido não era “apresentado” por docentes, apesar de algumas vezes ser necessário que algum estudante resumisse-o para retomar algumas passagens mais complexas. Dessa forma, é importante refletir sobre outras possíveis explicações para a demanda por dinâmicas mais variadas. Uma hipótese plausível é que, como o tempo e as conversas de cada encontro não eram estruturados da mesma forma que uma aula tradicional, alguns estudantes poderiam não saber como lidar com essa falta de estrutura mais rígida. Nesses encontros, considerando que sua autonomia como estudante estava ainda em processo de construção, a necessidade de atividades mais dinâmicas poderia surgir como uma tentativa de preencher essa lacuna, oferecendo-lhes mais ferramentas para organizar sua participação e engajamento nas atividades propostas.

O processo do desenvolvimento de uma leitura mais crítica e pessoal relaciona-se ao conceito de “leitura cursiva” proposto por Rouxel, que se caracteriza pela capacidade de o leitor se apropriar do texto de maneira que ele se torne parte de suas próprias vivências. Adicionalmente, tal forma de leitura permite que o estudante se conecte mais profundamente com as obras, reconhecendo nelas elementos que dialogam com suas experiências pessoais e contextos culturais. A partir dessa interação, o leitor se torna mais capaz de integrar os textos literários ao seu cotidiano e ampliar seu repertório, o que é um dos principais objetivos do projeto e foi evidenciado, ainda que de forma moderada, nas respostas dos participantes à pergunta “Você continua a ler obras literárias não-canônicas após a participação no projeto?”. A maioria dos respondentes (58,1%) indicou que lê essas obras “às vezes”, enquanto 25,6% afirmaram que continuam a lê-las regularmente. Apenas 16,3% dos participantes responderam “não”. Esses dados sugerem que o projeto não apenas despertou o interesse pela leitura de obras não-canônicas, mas também incentivou a continuidade desse interesse, o que revela um impacto promissor na formação de hábitos de leitura. Além disso, a frequência com que esses textos são lidos, mesmo que esporadicamente, reflete a internalização da prática da leitura literária como parte do desenvolvimento do estudante.

Entre os desafios enfrentados, mencionamos as limitações tecnológicas durante o período virtual, que abarcou quase a totalidade do primeiro ano do projeto. Além da necessária adaptação ao Google Meet, muitas vezes os estudantes ficavam sem acesso, pois eram moradores de regiões rurais ou pouco urbanizadas, nas quais a frequência do sinal de internet oscilava e sofria as consequências de chuvas e outros fenômenos climáticos. Isso prejudicava o andamento das discussões, em um grupo que já era reduzido. Além disso, a experiência com pré-adolescentes atendidos pelo CRAS e em situação de vulnerabilidade social, no ano de 2022, foi bastante desafiadora devido aos diferentes níveis de alfabetização e letramento dos participantes. Foi preciso adaptar a proposta do projeto, de trabalhar autores não-canônicos, para textos que conseguissem de fato comunicar algo àquele grupo. Acabamos recorrendo a literatura juvenil e contos de fada, pela linguagem mais acessível.

Quanto às implicações para a prática pedagógica de docentes de Língua Portuguesa e Literatura (e talvez também para docentes de Língua Espanhola e/ou Inglesa) destacamos o valor de assumir o papel de mediador em uma discussão coletiva. Observar até onde os estudantes podem chegar quando têm apenas o texto e as contribuições dos colegas, sem a mediação direta dos objetivos pedagógicos do professor, pode ser extremamente enriquecedor. Esse processo permite que os alunos desenvolvam sua autonomia na leitura e interpretação, ampliando sua capacidade crítica e reflexiva. No entanto, é importante fazer uma ressalva: não se trata aqui de defender o fim do papel do professor enquanto profissional responsável por ensinar o conhecimento historicamente acumulado em sua disciplina. Os círculos de leitura, embora desempenhem um papel crucial no desenvolvimento do letramento literário, não devem ser vistos como substitutos para o ensino estruturado e direcionado da obra literária. A atuação docente permanece essencial para guiar o processo de apropriação e análise dos textos, garantindo uma compreensão mais profunda e contextualizada da literatura.

Considerações Finais

Finalizamos este artigo reafirmando a importância de que se abra espaço também nas aulas de Literatura para textos não-canônicos, para que seja apresentada aos discentes toda a diversidade social das pessoas que escrevem. O ensino de literatura pode e deve ser pensado como parte fulcral de um processo mais amplo de inclusão e democratização cultural que ocorre dentro da escola. O trabalho com

obras literárias não-canônicas e a promoção de um espaço dialógico e inclusivo de leitura demonstraram potencial para ampliar não apenas as competências acadêmicas, mas também os aspectos sociais e culturais dos discentes.

A análise dos dados coletados por meio do questionário revelou mais de uma forma pela qual o projeto "Com Texto Literário - Descolonizando Leituras" contribuiu para o desenvolvimento do letramento literário de seus participantes. Ao se depararem com textos literários não-canônicos, produzidos por grupos marginalizados, os estudantes não apenas expandiram seu repertório literário, mas também passaram a questionar as narrativas hegemônicas, ampliando sua capacidade crítica. A imersão nessas obras proporcionou uma compreensão mais ampla das questões sociais e culturais que as envolvem, permitindo que os estudantes também refletissem sobre seu contexto específico, em um pequeno município do interior no qual a identidade germânica (e europeia) é hegemônica.

Os encontros foram além de um simples exercício de leitura e interpretação, revelando-se como uma prática pedagógica que, ao integrar as dimensões socioemocionais dos estudantes, favoreceu o fortalecimento do vínculo com a literatura, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo no qual a literatura também pode ser vista como um meio de expressão e reflexão. Os resultados obtidos no questionário são relevantes para compreender que o desenvolvimento do letramento literário pode se dar por intermédio de uma multiplicidade de abordagens, inclusive em situações nas quais o professor abandona o papel central de detentor do conhecimento e permite aos discentes aproximarem-se do texto literário munidos de ferramentas próprias - por mais que estas ferramentas ainda não estejam plenamente desenvolvidas.

Ao relatar sua experiência no projeto, um estudante manifestou-se da seguinte forma: "Sei lá, já parou pra pensar que em algum outro lugar, longe daqui, está chovendo? Sentimento estranho, de uma realidade que você não vê mas sabe que é real. Acho que isso é paralelo à alguma coisa que senti no Contexto." É nesse espaço entre o dito e o não-dito, daquilo que não se quer ou ainda não se sabe expressar com palavras, que o contato direto com o texto literário tem um imenso potencial de fazer estudantes descobrirem ou redescobrirem a si mesmos.

Referências

BARTEL, C; PEDRUZI, T. Descaminhos da História: Ressignificações Identitárias em Ibirama/SC. In: **XVII Encontro Estadual da ANPUH/SC**, 2018, Joinville. Anais Eletrônicos do XVII Encontro Estadual da ANPUH/SC. Joinville: ANPUH, 2018, p.1-15. Disponível em https://www.encontro2018.sc.anpuh.org/resources/anais/8/1534790546_ARQUIVO_ANPUHSCRessignificacoesIdentitariasemIbirama.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MACHADO, R.C.M; SOARES, I.B. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. v.21, n.3, p. 981-1005. Jul-Set 2021 . DOI 10.1590/1984-6398202116960. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 nov. 2025.

ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

PETRICH, N. Book Clubs: Conversations Inspiring Community. **i.e.: inquiry in education**. Chicago, v.7, n.1, p.01-13, 2015. Disponível em: <https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1108&context=ie> Acesso em: 17 nov. 2025.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000100015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/abstract/?lang=pt> Acesso em 17 nov. 2025.

YUNES, E. Círculos de leitura: teorizando a prática. **Leitura: Teoria & Prática**, Porto Alegre, n. 33, p. 17-21, jun. 1999.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

LEITES, A. Descolonizando leituras: Práticas emancipadoras e inclusivas para promover o letramento literário em círculos de leitura. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/xxxx>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O projeto “Com Texto Literário” foi financiado com recursos internos do IFC - Instituto Federal Catarinense — *Campus Ibirama*. O apoio foi concedido por meio da oferta contínua de bolsas de extensão/ ensino às estudantes que participaram da execução do projeto ao longo dos seus quatro anos de existência.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: A autora declara ter usado o software Perplexity AI para ajustes textuais. Após o uso dessa ferramenta, o conteúdo foi revisado e editado pela autora, em conformidade com o método científico e as diretrizes de publicação. A autora assume total responsabilidade pelo conteúdo final do artigo.

Revisora: Chris Royes Schardosim (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

Sobre a autora:

AMÁLIA CARDONA LEITES é mestra e doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Instituto Federal Catarinense (IFC)

Recebido em 23 de janeiro de 2025

Versão corrigida recebida em 24 de novembro de 2025

Aprovado em 31 de novembro de 2025