

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT08.003

O CONTO EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E A ESCRITA REFLEXIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Fabiola Jerônimo Duarte de Lira¹

Maria Jocelia de Lira Ramalho²

RESUMO

O presente artigo consiste em uma descrição da sequência didática aplicada nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, ao longo do projeto literário “Histórias que marcam”. O projeto foi executado na Escola Professor Anísio Teixeira, localizada na cidade de Campina Grande-PB, e objetivava promover o letramento literário para alunos do 9º ano, oportunizando o contato com a literatura e a escrita literária ainda nessa etapa da educação básica, assim como levar os discentes a refletirem e reconhecerem temas e valores sociais presentes nas obras lidas e, a partir de tais leituras, produzir narrativas que ouviram ou vivenciaram em algum momento de suas vidas. A preocupação em estimular o contato com a literatura ainda no Ensino Fundamental II decorre da necessidade de evidenciar o caráter humanizador da literatura, por meio de situação narradas e que se aproximam da realidade vivenciada no meio social. Como aporte teórico para elaboração da sequência didática, utilizou-se as considerações de Cosson (2014) sobre o letramento literário crítico, e Vilela (2019) no tocante

1 Doutoranda em Linguística pelo Proling/Universidade Federal da Paraíba-PB, fabiollla-mf@hotmail.com

2 Mestranda em Letras pelo Profletras/Universidade Estadual da Paraíba-PB, mjocliraramalho@gmail.com

à importância da mediação docente no processo de letramento. Ao final do projeto, notamos que a proposta de letramento literário e da escrita reflexiva foram exitosas, tendo em vista que os discentes demonstraram entusiasmos para com as leituras e escrita das narrativas, apresentando dedicação e protagonismo na seleção das histórias para narrarem e compor o livro elaborado coletivamente ao final do projeto.

Palavras-chave: Letramento Literário, Ensino Fundamental II, Conto.

1 INTRODUÇÃO

A literatura ocupa um lugar de destaque na formação humana, uma vez que, para além do desenvolvimento linguístico, possibilita ao indivíduo compreender e refletir sobre as múltiplas dimensões da experiência social, cultural e histórica. Conforme afirma Candido (2006), a literatura é um direito humano, pois mobiliza emoções, desperta a imaginação e contribui para a humanização do sujeito, favorecendo tanto o autocohecimento quanto o reconhecimento da alteridade. Nesse sentido, trabalhar a literatura no espaço escolar significa oferecer ao estudante a oportunidade de vivenciar práticas que transcendam o aspecto meramente instrumental da leitura, promovendo uma experiência estética, ética e reflexiva.

No contexto educacional, a abordagem sistematizada da literatura não deve se restringir ao cumprimento das diretrizes curriculares ou à memorização de conteúdos, mas ser compreendida como possibilidade de inserção dos alunos em práticas de letramento literário que lhes permitam apropriar-se da literatura como patrimônio cultural e social. Como defende Cosson (2011; 2014), o letramento literário ultrapassa a noção de leitura técnica e prescritiva, configurando-se como prática que democratiza o acesso ao texto literário e contribui para a formação crítica do estudante.

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, cujo objetivo é descrever a experiência pedagógica desenvolvida na Escola Professor Anísio Teixeira, na cidade de Campina Grande-PB, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir do projeto literário “Histórias que marcam”. Estruturado em forma de sequência didática, o projeto buscou estimular o contato dos estudantes com obras literárias, possibilitando, a partir delas, reflexões sobre valores sociais, éticos e culturais, além de incentivar a produção de narrativas autorais inspiradas em suas próprias vivências e em histórias oriundas do contexto familiar e comunitário.

A relevância dessa experiência reside na necessidade de consolidar práticas de ensino que superem a mera decodificação textual e avancem em direção à dimensão crítica e interpretativa da leitura. Tal perspectiva, sustentada por Cosson (2014), concebe a literatura como espaço de construção de sentidos e de diálogo entre diferentes vozes, tornando-se, assim, ferramenta de formação cidadã. Nessa mesma direção, Vilela (2019) enfatiza o papel do professor como mediador do processo de leitura, destacando que a ação docente deve ir além da simples apresentação de obras: é preciso conduzir, problematizar e incentivar a reflexão crítica sobre os textos, de modo a favorecer a apropriação da leitura e da escrita em sua dimensão estética, cultural e social.

Portanto, ao relatar o projeto “Histórias que marcam”, pretende-se não apenas registrar uma prática pedagógica, mas também contribuir para o debate sobre o ensino de literatura na escola básica, ressaltando a importância da mediação docente e das práticas de letramento literário como caminhos de humanização e criticidade. Nesse processo, o professor assume papel essencial na construção de leitores autônomos e reflexivos, capazes de reconhecer na literatura uma forma de compreender e transformar o mundo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O LETRAMENTO LITERÁRIO E SUA FUNÇÃO HUMANIZADORA

O conceito de letramento literário, conforme propõe Cosson (2011), ultrapassa a ideia de leitura meramente instrumental e prescritiva, entendida apenas como decodificação de signos ou domínio técnico da escrita. Trata-se, na verdade, de um processo que possibilita ao sujeito apropriar-se da literatura como patrimônio cultural, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criticidade e da capacidade de interpretar a realidade de maneira mais ampla e profunda. Nesse sentido, a leitura

literária não se restringe a um exercício escolar, mas configura-se como prática de formação integral do indivíduo.

Além disso, a literatura potencializa o que Cosson (2014, p. 35) denomina multiletramento, entendido como “o processo pelo qual nos apropriamos do mundo, reconhecendo tanto o caráter multifacetado da língua quanto a multiplicidade dos meios de comunicação e expressão que a tecnologia hoje nos oferece”. Sob essa perspectiva, trabalhar a literatura na escola significa ir além do cumprimento de um conteúdo curricular: trata-se de criar condições para uma prática formativa que articule dimensões éticas, estéticas, sociais e culturais da experiência humana, em sintonia com os desafios contemporâneos.

É nessa direção que Cosson (2014) reforça a relevância de a escola assumir o papel de mediadora no contato do estudante com o texto literário. Tal mediação é essencial porque, em muitos contextos, o encontro com a literatura não se efetiva em espaços externos à escola, sobretudo entre alunos cujas famílias e comunidades têm pouco ou nenhum acesso a bens culturais. Assim, o letramento literário assume uma dimensão democratizadora, assegurando a todos o direito à literatura como parte fundamental da educação básica e do exercício pleno da cidadania. Importa destacar que essa democratização não se limita ao acesso físico ao livro, mas envolve garantir que a leitura literária seja significativa, crítica e transformadora.

Nesse processo, a literatura atua também como poderoso instrumento de humanização, conforme argumenta Candido (2006). Ao mobilizar emoções, despertar a imaginação, ampliar horizontes e favorecer a compreensão de si mesmo e da sociedade, a literatura possibilita tanto a fruição estética quanto o prazer intelectual, convidando o leitor a refletir sobre contradições, dilemas e potencialidades da experiência humana.

Desse modo, ao narrar, ler e interpretar histórias, o estudante não apenas expande seu repertório cultural, mas também elabora sua identidade, reconhece a alteridade e constrói sentidos para sua forma de estar no mundo.

Para além de sua função estética e humanizadora, a literatura contribui ainda para a constituição de um olhar crítico sobre a realidade. Ler literatura é aprender a lidar com a polissemia, a incerteza e a complexidade, elementos indispensáveis à vida em sociedade. A pluralidade de vozes, gêneros e perspectivas presentes nos textos literários permite que os estudantes experimentem diferentes modos de pensar e sentir, exercitando tanto a empatia quanto a imaginação ética. Nessa perspectiva, o letramento literário aproxima-se das concepções freirianas de educação (Freire, 1996), ao compreender a leitura não como ato passivo, mas como prática dialógica e de construção da consciência crítica.

Portanto, investir em práticas pedagógicas de letramento literário significa reconhecer a literatura como um direito humano fundamental, que transcende os limites da escola e se projeta para a vida em sociedade. Cabe à instituição escolar, aos professores e às políticas públicas garantir condições para que essa experiência seja ampla, significativa e acessível a todos.

2.2 O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE LETRAMENTO

A mediação docente é compreendida como prática essencial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, permitindo que o estudante interaja criticamente com os diferentes gêneros discursivos, em especial com a literatura. Para Vilela (2019), o professor, ao assumir a função de mediador, deve conduzir, incentivar e problematizar as leituras, criando condições para que os alunos compreendam a literatura como espaço de diálogo, reflexão e construção de sentidos.

Nessa perspectiva, o docente precisa considerar a função humanizadora da literatura (Candido, 2006), uma vez que a leitura literária possibilita ao aluno vivenciar experiências simbólicas, ampliar horizontes culturais e exercitar a imaginação. Ao se identificar ou se confrontar com personagens e situações narradas, o estudante expande sua compreensão

do mundo e de si mesmo, desenvolvendo empatia e criticidade (Cosson, 2014).

A mediação docente pode assumir múltiplas formas no cotidiano escolar: desde a seleção criteriosa de obras até a elaboração de projetos interdisciplinares que integrem literatura, artes e ciências humanas. Tais estratégias, quando conduzidas pelo professor, favorecem não apenas a fruição estética, mas também o desenvolvimento de competências críticas e expressivas, fundamentais para a formação de sujeitos autônomos e reflexivos.

Mais do que apresentar textos, o professor tem a tarefa de criar condições para que a leitura literária seja significativa, crítica e transformadora. Isso implica superar práticas fragmentadas, promover a democratização do acesso ao livro e reconhecer a função humanizadora da arte literária. Assim, o docente deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a assumir o papel de articulador cultural, promovendo a circulação de obras e de ideias que permitem ao aluno reconhecer-se como sujeito histórico e social.

Nesse sentido, como lembra Cosson (2014, p. 50), “a leitura literária nos oferece a liberdade de uma maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer, pois a experiência da literatura é um modo único de experiência, uma expansão das fronteiras de nossos próprios sentimentos e mundos, vividos por meio de nós mesmos”. Isso reforça a necessidade de que o professor não apenas apresente obras literárias, mas oriente leituras críticas, estimule questionamentos e incentive a produção de textos autorais. A ação pedagógica, portanto, deve ir além da indicação de títulos ou da exigência de relatórios de leitura, comprometendo-se em criar experiências nas quais o estudante atribua significados ao texto e o relacione com sua própria vida e contexto social.

A escola, nesse processo, desempenha papel fundamental na democratização do acesso à literatura, sobretudo em contextos onde o contato com livros e espaços de leitura não é frequente fora do ambiente escolar. Essa constatação evidencia que a mediação do professor é imprescindível

para que a leitura literária ocorra de forma consistente e emancipadora. Se a literatura, como afirma Candido (2006), constitui um direito humano e um instrumento de humanização, cabe à escola assegurar que todos os estudantes tenham acesso a ela não apenas fisicamente, mas também em sua dimensão formativa, garantindo condições para que aprendam a ler literariamente.

Isso significa compreender que a literatura não deve se limitar ao prazer estético ou ao cumprimento de exigências escolares, mas precisa ser trabalhada como possibilidade de formação integral, articulando a dimensão estética à dimensão ética, incentivando a empatia, a criticidade e a capacidade de reconhecer diferentes perspectivas de mundo.

Ademais, a leitura não pode restringir-se a exercícios de interpretação mecânica ou a análises estruturais do texto. Embora os aspectos formais da obra tenham relevância, o foco principal deve residir na interação entre leitor e texto e nas múltiplas possibilidades de sentido que essa relação produz. Afinal, como lembra Cosson (2014, p. 76), a leitura de uma obra “é um meio de se conhecer ou discutir questões da sociedade ou de algum saber específico que ela encena”.

Dessa forma, ao propor atividades de mediação, o professor pode lançar mão de estratégias como rodas de leitura, debates, reescritas criativas, comparações intertextuais e adaptações intersemióticas (cinema, teatro, música), ampliando a compreensão da obra e incentivando a autoria discente. A literatura, então, passa a ser concebida como um espaço de diálogo permanente, no qual diferentes vozes se encontram, se confrontam e se ressignificam, promovendo tanto a formação estética quanto a emancipação crítica dos estudantes.

3 METODOLOGIA

O projeto “Histórias que Marcam” foi desenvolvido com base na proposta de letramento literário apresentada por Cosson (2014), que organiza o ensino de literatura em quatro etapas fundamentais: motivação, intro-

dução, leitura e interpretação/produção. Essa estrutura metodológica parte da compreensão de que o trabalho com textos literários na escola deve ir além da leitura instrumental e técnica, constituindo-se como uma experiência estética, reflexiva e socialmente significativa.

O principal objetivo do projeto foi desenvolver as habilidades de leitura, escuta e escrita dos estudantes, promovendo o contato com a literatura como espaço de expressão subjetiva e de diálogo com o contexto social no qual estão inseridos. Buscou-se, portanto, aproximar os discentes da leitura literária de maneira prazerosa, despertando neles o desejo de narrar, recontar e compartilhar histórias, sejam elas ficcionais ou reais, pessoais ou coletivas.

A proposta envolveu a oralização e produção escrita de contos, oportunizando aos estudantes o exercício da autoria e da escuta sensível. Ao mesmo tempo em que se familiarizavam com o universo narrativo de autores consagrados, também eram incentivados a reconhecer o valor literário das experiências vividas em sua comunidade, compreendendo que toda narrativa, quando bem estruturada e dotada de sentido pode se transformar em literatura.

A sequência didática foi aplicada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Professor Anísio Teixeira, situada em Campina Grande – PB. O grupo participante era formado por adolescentes de 14 e 15 anos, provenientes de contextos socioculturais diversos, o que enriqueceu o processo de trocas e interpretações, uma vez que cada aluno trouxe para o espaço escolar sua própria bagagem de leituras, vivências e percepções sobre o mundo.

A dinâmica do projeto foi cuidadosamente planejada, de modo a contemplar as quatro etapas descritas por Cosson (2014), adaptadas à realidade da turma:

As etapas foram organizadas da seguinte forma:

- Motivação – apresentação do projeto e roda de conversa sobre o papel da literatura na vida cotidiana.

- Introdução – leitura compartilhada de contos e crônicas de autores brasileiros, seguida de debates sobre temas sociais presentes nos textos.
- Leitura – aprofundamento das leituras com destaque para valores humanos e questões éticas suscitadas pelas obras.
- Interpretação/Produção – escrita de narrativas pessoais ou de histórias ouvidas pelos alunos em seus contextos familiares e comunitários.

O projeto demonstrou, assim, o potencial da literatura como instrumento de humanização, pertencimento e construção de sentido. Ao se reconhecerem como sujeitos de narrativa, os estudantes compreenderam que suas histórias também têm valor e podem marcar a vida de outras pessoas – reafirmando, conforme Candido (2006) e Cosson (2014), a dimensão ética, estética e transformadora da leitura literária.

A culminância da sequência consistiu na organização das produções em um livro coletivo, elaborado de forma colaborativa pelos estudantes. Mais do que um simples produto final, essa etapa representou a síntese do processo de letramento literário vivido ao longo do projeto, no qual os alunos puderam se reconhecer como autores, leitores e produtores de cultura. Ao verem suas narrativas publicadas e compartilhadas, os estudantes compreenderam que suas histórias também possuem valor e podem sensibilizar outras pessoas, confirmando, conforme Candido (2006) e Cosson (2014), a dimensão transformadora e emancipadora da leitura literária.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 ETAPA DA MOTIVAÇÃO

A proposta teve início com a docente responsável pela ação apresentada aos alunos a iniciativa que seria desenvolvida ao longo do período letivo. Nesse primeiro momento, a professora explicou os objetivos do

projeto, destacando que a turma teria contato com a leitura de diferentes contos e que, ao final do processo, os textos produzidos pelos próprios estudantes seriam reunidos e publicados em um livro coletivo.

Esse anúncio representou um marco significativo para a turma, uma vez que os alunos, em sua maioria, nunca haviam vivenciado a experiência de se reconhecer como autores. A possibilidade de escrever, ver suas produções valorizadas e publicadas em um material concreto despertou grande entusiasmo. Muitos relataram surpresa diante da proposta, pois não imaginavam que teriam a oportunidade de participar da construção de um livro, algo geralmente associado ao universo de escritores consagrados.

O reconhecimento do protagonismo estudantil, nesse contexto, foi fundamental para engajar os participantes, fortalecendo sua autoestima e estimulando a percepção da escrita como prática social dotada de sentido. A perspectiva de publicação conferiu ao projeto um caráter motivador, pois deslocou a atividade de leitura e escrita do espaço escolar tradicional, marcado muitas vezes por tarefas avaliativas e fragmentadas, para um espaço de criação, expressão e autoria. Assim, desde a etapa inicial, os estudantes passaram a compreender a literatura não apenas como objeto de estudo, mas como possibilidade real de participação e inserção no universo cultural.

Nesse mesmo momento, como parte da etapa de motivação, foi realizada uma roda de conversa com os alunos, com o objetivo de conhecê-los mais profundamente, compreendendo aspectos de suas residências, vivências familiares e contexto social. Durante essa interação, tornou-se evidente que alguns estudantes vêm de realidades periféricas, sendo criados por avós ou tios, uma vez que alguns pais já faleceram ou se encontram privados de liberdade.

Para Cosson (2014, p. 54), esse momento permite que os discentes percebam que “os sentidos dos textos não são dados apenas pelas palavras escritas, mas também pelo modo como são organizados”. Essa aproximação inicial com a vida dos alunos foi estratégica e significativa

em múltiplos aspectos. Por um lado, permitiu à docente compreender melhor as condições e experiências sociais que influenciam a leitura e a escrita de cada estudante, reconhecendo desafios, limitações e potencialidades individuais. Por outro lado, essa compreensão auxiliou na escolha dos contos e materiais literários mais adequados e significativos para a turma, de modo a estabelecer conexão entre os textos e a realidade de vida dos alunos.

Além disso, a roda de conversa teve um papel motivacional importante: ao se sentirem ouvidos e valorizados, os estudantes passaram a perceber que suas histórias e experiências de vida seriam respeitadas e consideradas ao longo do projeto. Dessa forma, a atividade não apenas favoreceu o engajamento inicial, mas também contribuiu para a construção de um ambiente de confiança, abertura e protagonismo, elementos essenciais para que a leitura e a produção literária se tornassem experiências significativas e transformadoras para cada participante.

4.2 ETAPA DA INTRODUÇÃO

Com base nessa orientação, e considerando que a leitura inicial seria realizada a partir do conto “A Partida”, de Osman Lins, os estudantes receberam uma cópia do texto, uma vez que a obra não estava disponível em formato físico para cada um. Mesmo assim, foi proporcionado um momento para que todos pudessem analisar, manusear e observar a obra de maneira mais próxima possível da experiência de leitura de um livro físico.

O momento da introdução não deve ser um momento extenso, posto que, esse é o momento não de sintetizar a obra, mas de levar os discentes a terem curiosidade por todos os significados que surgem desde a capa até a leitura do texto. É nessa etapa da sequência didática que a docente dialoga com os discentes a respeito das primeiras impressões que tiveram em relação a obra que receberam.

Nesse momento, “os sentidos dos textos não são dados apenas pelas palavras escritas, mas também pelo modo como são organizados”. A partir disso, é da motivação que surge “uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (Cosson, 2014, p. 55), ou seja, é a partir desse momento que o texto passa a ser significativo para o alunos.

4.3 ETAPA DA LEITURA

De acordo com Cosson (2014), a etapa da leitura é o momento em que o aluno estabelece uma relação mais direta e autônoma com o texto literário. Trata-se de uma experiência individual e reflexiva, na qual o leitor constrói sentidos a partir de seu próprio contato com a obra. No caso do conto “A Partida”, de Osman Lins, considerando seu tamanho reduzido, mas sua densidade simbólica e emocional, a professora optou por realizar a leitura de forma compartilhada, conduzindo os alunos a uma imersão mais profunda no texto.

A atividade teve início com uma breve contextualização sobre o autor e sua importância na literatura brasileira contemporânea, especialmente pelo modo como suas narrativas exploram os sentimentos humanos e as transformações interiores. Em seguida, a docente leu em voz alta o primeiro trecho do conto, com pausas estratégicas para destacar expressões, imagens e sentimentos que emergiam na narrativa. Essa estratégia possibilitou que os alunos percebessem nuances de linguagem e compreendessem melhor as intenções do narrador.

Após a leitura inicial, os estudantes foram convidados a continuar a leitura em duplas, revezando a leitura dos parágrafos e comentando entre si as partes que mais lhes chamaram a atenção. Esse momento de leitura compartilhada favoreceu a troca de percepções e o desenvolvimento de uma escuta sensível, uma vez que cada interpretação individual contribuiu para o entendimento coletivo da história.

Durante o processo, a professora circulou entre os grupos, orientando a leitura e incentivando a formulação de hipóteses sobre o enredo e os sentimentos do protagonista. As pausas reflexivas serviram também para discutir o significado simbólico da “partida”, não apenas como um ato físico de ir embora, mas como uma metáfora para o crescimento, a despedida e o enfrentamento das incertezas da vida.

Ao final da leitura, foi promovida uma breve conversa sobre as primeiras impressões do conto. Muitos alunos destacaram o tom melancólico da narrativa e a identificação com o momento de transição vivido pela personagem, reconhecendo na história traços de suas próprias experiências de mudança e amadurecimento. Dessa forma, a leitura deixou de ser apenas uma atividade escolar para se tornar um exercício de sensibilidade e empatia, permitindo que os estudantes se vissem como parte do universo simbólico proposto por Osman Lins.

4.4 ETAPA DA INTERPRETAÇÃO

A etapa da interpretação, segundo Cosson (2014), é o momento em que o leitor se confronta com o texto, descobrindo nele múltiplos sentidos possíveis. No caso do conto “A Partida”, esse processo revelou-se especialmente significativo, pois a narrativa aborda o rito de passagem de um jovem que deixa o lar familiar, enfrentando sentimentos de incerteza, perda e transformação, questões profundamente humanas e universais.

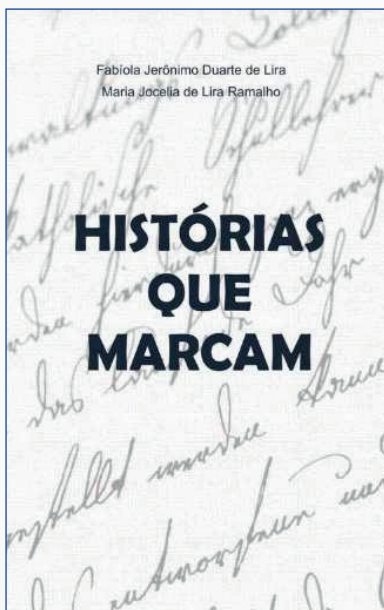
Para favorecer o compartilhamento das interpretações e reflexões, a professora organizou uma aula especial na sala de informática, ambientada com elementos simbólicos que remetiam à temática da partida e da viagem. A proposta foi criar um ambiente acolhedor e instigante, de modo que os alunos se sentissem convidados a expressar suas emoções e percepções sobre o conto.

O encontro iniciou-se com uma roda de conversa, em que cada grupo apresentou suas impressões e discutiu os possíveis significados da “partida” na história e na vida cotidiana. Em seguida, foi proposto um quiz

literário, com perguntas diretas sobre o enredo, o conflito central e o desfecho da narrativa, estratégia inspirada em Moura, Rocha e Brito (2014), por seu caráter lúdico e motivador. As respostas corretas eram premiadas simbolicamente, reforçando o engajamento coletivo.

Como atividade final da sequência, os estudantes foram convidados a escrever uma narrativa curta inspirada no tema da partida como transformação. O objetivo era que cada um refletisse sobre uma experiência de despedida ou recomeço significativa em sua vida. As produções passaram por um processo de revisão e seleção, e os textos mais expressivos integraram uma coletânea escolar intitulada “Histórias que Marcam”, simbolizando a consolidação do letramento literário, quando o leitor se torna também autor, ampliando o ciclo de leitura e escrita literária.

Fig. - Livro “Histórias que marcam”.



Fonte: Elaboração própria.

A proposta despertou grande interesse na turma, que apresentou produções bastante diversificadas. Alguns alunos optaram por narrar experiências pessoais, enquanto outros preferiram registrar episódios da vida de familiares ou amigos. Essa diversidade de vozes e olhares resultou

em um mosaico de histórias que refletiam diferentes realidades, emoções e memórias, revelando não apenas a criatividade dos discentes, mas também a riqueza cultural presente em suas vivências cotidianas.

Após a seleção dos textos, a professora organizou um momento de culminância para anunciar os relatos escolhidos e apresentar oficialmente o livro produzido. Esse encontro foi marcado por fortes emoções: enquanto alguns alunos demonstraram frustração por não terem seus textos incluídos na coletânea, outros expressaram imensa satisfação e orgulho ao se verem reconhecidos como autores de uma obra concreta, impressa e palpável. A materialização do livro nas mãos da turma simbolizou não apenas a valorização das produções estudantis, mas também a potência do letramento literário em proporcionar experiências de autoria, pertencimento e reconhecimento.

Por isso, durante o desenvolvimento do projeto, observou-se que os alunos se engajaram de forma significativa nas leituras propostas. A discussão coletiva permitiu que percebessem nos textos literários questões próximas de suas realidades, como desigualdade social, solidariedade, amizade e respeito às diferenças.

A literatura, portanto, configurou-se como espaço de diálogo e reflexão social, contribuindo para que os discentes pudessem problematizar suas próprias experiências e compreender melhor a realidade em que vivem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática desenvolvida junto aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, revelou-se uma prática pedagógica significativa, tanto no campo do letramento literário quanto na promoção da autoria e do protagonismo discente. Ao longo das etapas da sequência didática, observou-se que a literatura, quando trabalhada de forma sistematizada e contextualizada, torna-se uma ferramenta potente para desenvolver não

apenas habilidades linguísticas, mas também aspectos relacionados à subjetividade, à identidade e ao senso de coletividade.

Partindo das proposições de Cosson (2011; 2014), compreendemos que o letramento literário vai além do ato de ler: ele se configura como experiência estética e social, em que o estudante é chamado a dialogar com o texto, com sua própria vivência e com o repertório cultural do grupo do qual faz parte. Nesse sentido, a elaboração de um livro coletivo com narrativas dos próprios alunos representou a materialização de um percurso que uniu leitura, interpretação, diálogo e produção textual. Mais do que um produto final, o livro simbolizou um marco no processo formativo da turma, fortalecendo a percepção de que suas vozes têm valor e merecem ser registradas e socializadas.

A análise do percurso permitiu observar diferentes dimensões do letramento literário em ação. Em primeiro lugar, constatou-se o fortalecimento da competência leitora, uma vez que os alunos foram estimulados a compreender, interpretar e relacionar textos literários com suas próprias experiências. Em segundo lugar, verificou-se a ampliação da competência escritora, já que os estudantes foram desafiados a construir narrativas autorais, exercitando criatividade, organização textual e domínio da linguagem. Em terceiro lugar, evidenciou-se a dimensão ética e humanizadora da literatura, conforme defende Candido (2006), uma vez que os textos produzidos refletiram emoções, memórias e valores que constituem a identidade de cada aluno e do grupo como coletivo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel da mediação docente. A professora, ao conduzir as etapas do projeto, criou um ambiente de acolhimento e motivação, demonstrando que o trabalho com literatura demanda planejamento intencional, sensibilidade e flexibilidade. A utilização de espaços diferenciados, a proposta de atividades lúdicas (como o desfile de fantasias e o quiz) e a valorização das narrativas dos alunos reforçaram a importância de práticas pedagógicas que rompem com a rigidez das aulas tradicionais e buscam aproximar a escola da realidade dos estudantes.

Assim, a experiência descrita aponta para a necessidade de a escola investir continuamente em projetos de letramento literário que valorizem tanto a leitura quanto a produção textual dos estudantes, incentivando-os a perceberem-se como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento.

Dessa forma, concluímos que o trabalho desenvolvido não apenas alcançou seus objetivos pedagógicos imediatos, mas também deixou um legado formativo para os estudantes, que puderam experimentar o prazer estético da leitura, a potência da escrita e o reconhecimento como autores. Ao investir em práticas dessa natureza, a escola contribui para a construção de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade, reafirmando a função social e humanizadora da literatura no contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2006. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para sala de aula. Univesp. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 14 nov 2024.

DUARTE, F. et al. Formação leitora e o letramento literário: uma experiência de leitura com o conto “A partida” de Osman Lins. v. 8 n. 1 (2023): **Linguagens & Letramentos**. Campina Grande, 2023. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/2087/1053>. Acesso em: 13 nov 2023.

MOURA, A.; ROCHA, N.; BRITO, S. Texto literário: da leitura ao Quis. In: Jornada Nacional do grupo de estudos linguísticos do Nordeste – **GELNE**. Natal, 2014. Disponível em: <https://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/ane-xos/980.pdf>. Acesso em: 14 nov 2024.

VILELA, S. **O conto fantástico na formação do leitor**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019. Disponível em: <https://btdt.uftm.edu.br/bitstream/tede/802/5/Dissert%20Sandra%20O%20M%20Vilela.pdf>. Acesso em: 18 nov 2014.