

O potencial da Literatura Infantojuvenil para o Letramento Crítico: Uma Experiência no 6º ano do Ensino Fundamental com *A Droga da Obediência*, de Pedro Bandeira

André Henrique¹

Brendo Paulino²

Fernanda Zambon³

RESUMO

Baseado em uma sequência didática com base na obra infantojuvenil *A Droga da Obediência*, de Pedro Bandeira, este estudo apresenta um relato de experiência pedagógica das atividades realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da Cidade de São Paulo. Considerando o contexto de desinformação no Brasil e os desafios intrínsecos à formação do pensamento crítico dos cidadãos por meio da leitura de textos literários, a proposta teve como objetivo estimular o senso crítico dos alunos do 6º ano. Para isso, inserida no eixo temático “Alfabetização e letramentos” do X ENALIC/IX Seminário Nacional do PIBID, a sequência enfatizou o diálogo entre ficção e realidade através da análise de situações centrais descritas na obra, por exemplo, a violência contra crianças e adolescentes, segundo temas como controle, manipulação e questionamento de autoridades. Fundamentada nas teorias da pedagogia crítica de Paulo Freire (1968) e do letramento literário de Rildo Cosson (2006), a metodologia empregada, de abordagem qualitativa e do tipo relato de prática, pautou-se, sobretudo, no uso de metodologias ativas, como discussões literárias e atividades lúdicas, que foram significativas para elaboração dos conteúdos, fomentando o protagonismo do estudante no processo de formação de “leitor crítico”. Os resultados obtidos revelaram três frentes de análise: o engajamento dos estudantes com a narrativa, evidenciado pela participação efetiva nas atividades; a heterogeneidade socioeconômica da turma, que dificultou sua identificação com a obra; e os desafios na leitura e no domínio do português padrão em alguns alunos, associados à alfabetização, que demandaram estratégias adicionais. Apesar dos desafios, a literatura infantojuvenil como ferramenta pedagógica revelou-se, portanto, eficaz tanto no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes quanto no ensino de gramática.

Palavras-chave: Literatura Infantojuvenil, Letramento Crítico, PIBID, Metodologias Ativas, Alfabetização.

1 Graduando no curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Pirituba - IFSP, jesus.andre@aluno.ifsp.edu.br

2 É imperativo ressaltar que, embora não tenha sido realizado um estudo aprofundado acerca da Literatura Infantojuvenil (LIJ), foram desenvolvidas, concomitantemente, leituras e reflexões significativas sobre o Letramento Literário (LL), as quais revelaram-se cruciais para a compreensão dos diferentes tipos de textos literários, contribuindo, por exemplo, para a formação crítica, estética e social dos estudantes.

3 Graduando no curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Pirituba - IFSP, brendo.santos@aluno.ifsp.edu.br



Introdução

A Literatura Infantojuvenil⁴ (LIJ), durante muito tempo, tem estabelecido espaço relevante nos debates acerca da alfabetização e do letramento, contribuindo para a mediação entre a imaginação, a linguagem e o pensamento crítico dos jovens leitores. O seu papel no processo educativo torna-se crucial para além da função estética literária, uma vez que auxilia diretamente na formação cidadã de cada estudante, de modo que refletir sobre a inserção desse gênero no ensino fundamental exige uma articulação teórica significativa, que considere não apenas a dimensão literária, mas também os aspectos sociais, linguísticos e políticos inerentes ao ato de ler.

Na perspectiva de uma educação libertadora, Paulo Freire destaca-se como um dos teóricos mais influentes no âmbito da alfabetização⁵ e, sobretudo, no incentivo às práticas do Letramento Crítico (LC). Fiori alega que “a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a construção crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum e a bravura de dizer a sua palavra.” (*apud* Freire, 2013, p. 21). Tal afirmação ressalta que o ato da leitura não se limita à mera decodificação de sinais gráficos, visto que a realidade social do leitor dialoga diretamente com a construção de sentidos, contribuindo para uma compreensão crítica do contexto vivido. Nesse sentido, tanto a LIJ quanto LC possuem, como meta primordial, incentivar a formação de sujeitos ativos na busca por um ambiente mais justo, através do questionamento e do diálogo sobre a realidade dos alunos, como, por exemplo, a vivência em comunidades periféricas, a fim de fomentar a participação crítica e estimular ações voltadas para a justiça e a igualdade.

4 Fernanda Zambon Nunes Corrêa é Mestra em Letras pela Universidade de São Paulo e Licenciada em Letras pela mesma Universidade - USP. Professora efetiva da Rede Municipal de São Paulo desde 2011 e Supervisora do Pibid junto ao IFSP, Campus Pirituba, fezambon@gmail.com

5 O Letramento Literário (LL), de acordo com Cosson e Paulino (2009), pode ser definido como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos; uma concepção que reconhece a leitura literária como uma prática que transcende a simples decodificação textual, promovendo a sensibilidade interpretativa do leitor. De forma complementar, Amorim *et. al.* (2022), expandem essa noção ao argumentar que o LL abrange a aquisição de competências complexas, essenciais à formação de sujeitos capazes de se engajar criticamente no mundo e na sociedade letrada.



O presente relato de experiência, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tem como objetivo analisar o potencial da LIJ como veículo para o LC no 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, a análise em destaque recai sobre a obra *A Droga da Obediência*, de Pedro Bandeira (2014), uma vez que o texto, por sua natureza investigativa e temática de controle social, oferece ferramentas significativas para a desconstrução de discursos dominantes e ideologias subjacentes, alinhando-se aos pressupostos do LC. Levamos em conta, também, parte da experiência adquirida nas outras aulas executadas para a montagem desta, já que queríamos também pautar os conceitos abordados nas aulas regulares da profª Fernanda Zambon, nossa supervisora.

A metodologia empregada neste estudo, de abordagem qualitativa do tipo relato de prática, pautou-se na pedagogia crítica de Freire (1968) e nos conceitos do Letramento Literário (LL)⁶ proposto por Cosson (2019). E então, por meio de metodologias ativas — como discussões literárias e atividades lúdicas —, o estudo buscou-se promover o protagonismo do estudante no processo de formação de “leitor crítico”, bem como sua participação como sujeito ativo em sua jornada social. Além disso, destacou-se, ainda, a relevância de incorporar outros teóricos durante a escrita deste relato, como, por exemplo, Amorim *et. al.* (2022), que explora os conceitos de LL como prática de apropriação cultural, além de Sardinha (2018) e Reis (2020), com destaque para os estudos do Letramento Crítico nas escolas, visto que o desenvolvimento da sequência didática resultou de uma análise aprofundada e dialógica de diferentes perspectivas teóricas acerca do LL e LC.

Metodologia

Este estudo configura-se como um relato de experiência pedagógica, fundamentado na abordagem qualitativa, cuja escolha metodológica tem como propósito a compreensão aprofundada e a interpretação dos fenômenos sociais. O contexto de investigação correspondeu ao 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Desembargador Silvio

⁶ Conforme Carvalho (2024), as Metodologias Ativas (MA) fundamentam-se na autonomia intelectual e na consciência crítica como princípio teórico essencial, cujo desenvolvimento ocorre gradualmente por meio de experiências pedagógicas que favorecem a responsabilidade e o exercício da liberdade no processo de aprendizagem.



Portugal, localizada no bairro de Pirituba, na cidade de São Paulo, no âmbito das atividades desenvolvidas no PIBID, tendo como público-alvo suas faixas etárias e séries, respectivamente nomeadas 6º A e 6º B, em duas aulas de 45 (cinquenta) minutos cada, em dois dias separados.

Tabela 1 - Resumo da Sequência Didática

Número da aula	Exposição	Gamificação	Feedback esperado
1	Apresentação e leitura da obra (história breve, personagens, locais, objetos essenciais) Aula de substantivos em pares (próprio, comum, concreto, abstrato)	Quiz online (Kahoot)	Pontuação computada pelo programa Respostas dos alunos durante a aula
2	Apresentação e decifração de trecho Leitura de <i>A fábula da ratoeira</i>	Glossário pessoal Quiz	Levantamento de obras favoritas dos alunos Respostas e discussão dos temas do quiz
3	Revisão dos conceitos anteriores Aula de substantivos primitivos, derivados e coletivos	Jogo das cartas físicas	Dúvidas na revisão Recepção dos alunos perante os problemas apresentados

Como parte de um projeto de leitura, escolhemos abordar a obra de Bandeira (2014), embora essa não tenha sido a nossa primeira opção de projeto. Visamos a fruição de um livro literário que privilegia não apenas o público-alvo indicado mas também reflexões condizentes em relação às leis, pensamento autônomo e o controle social. Também, nos certificamos de entender o alcance dos alunos aos exemplares da escola para assegurar que, caso desejassem, poderiam ler e conhecer ao longo das aulas, as temáticas abordadas e a narrativa presente nos textos usados nessa sequência didática. Paralelamente, entendemos que a leitura não poderia ser obrigatória, pois, a partir dos debates em sala de aula, nutrir-se-ia o interesse dos alunos quanto às temáticas abordadas no livro. Mesmo assim, isso não significaria uma falta de



contato com o texto, além de um desincentivo na leitura de outros textos complementares às atividades e os objetivos propostos.

Além disso, observamos as produções anteriores dentro do PIBID em 2025 e unimos ao LC uma camada menor de revisão de conteúdo, como o uso de maiúsculas, minúsculas e pontuação; pontuadas como as maiores dificuldades dos alunos na produção textual.

Lançamos mão de metodologia mista, alternando entre aula expositiva dialogada, aula expositiva caso fosse necessário e com ênfase em *gamificação* — com plataformas informatizadas ou tradicionais — principalmente para variar os resultados e perceber a recepção dos alunos no processo de aprendizagem (**Tabela 1**). Por isso, analisamos a alternância entre os métodos usados na aula e isso tornou ambas as aulas menos estanques e mais dinâmicas.

Na aula 1, usamos de intertextualidade com a série *Stranger Things*, dirigida pelos irmãos Duffer, não como um fim em si mesma, mas para ajudar na identificação dos personagens — associando alguns deles aos da obra de Bandeira e suas respectivas características — e na imagética dos alunos, além de estreitar os laços com eles nos diálogos proporcionados pela narrativa. Com esse plano de fundo, fizemos a abordagem do livro a partir de leitura, discussão e apresentação expositiva dialogada. Em seguida a aula usando os exemplos do livro e dos alunos a fim de checar o entendimento deles sobre o tema, bem como a apresentação das classes dos substantivos. Na parte da atividade gamificada, dois grupos foram formados e, através de quiz desenvolvido no *Kahoot*, havia a necessidade de se classificar as palavras apresentadas até aquele momento. Os termos usados para o quiz foram divididos em 4 categorias: nomes de pessoas (próprios); nomes de lugares (próprios ou comuns); ações ou sentimentos (abstrato) e nomes de seres ou de existência própria (concreto) – e sortidos pela ferramenta.

Iniciamos a aula 2 realizando uma sondagem de obras com que os alunos têm mais afinidade para serem abordadas nas próximas sequências didáticas. Isso foi feito em uma conversa franca, além de registrar os resultados em um caderno. Em paralelo, lemos um trecho de Pedro Bandeira, lido por Inteligência Artificial, explicando a concepção de seu livro. O trecho citado tem algumas palavras em negrito – *droga, controle, injusto e violência* – para que, com um dicionário, fosse criado em seus cadernos um glossário pessoal com



palavras que eles não entendessem; e esses resultados seriam discutidos para homogeneizar as definições feitas por eles. Ademais, inserimos um momento de leitura e debate breve de *A fábula da ratoeira* em que seria aberto espaço para debate dos temas contidos nele, como cooperação e obediência às leis, dialogando com o livro *A droga da obediência*. A leitura seria útil para introduzir a atividade de quiz por slides, na qual, individualmente e de forma anônima, os alunos anotam *D (dentro)* e *F (fora)* no seu caderno para 10 (dez) situações-problema do dia-a-dia, que configuram, principalmente, ações ou circunstâncias realizadas no coletivo (como, por exemplo, se alguém me recomendar algo desconhecido, se me derem ordens como figuras de autoridade, entender quando é repreendido, etc.) Para todas elas, um espaço breve de debate entre o professor e os alunos foi aberto, entendendo suas escolhas e se julgariam alguém por ter escolhido diferente delas, e isso levantou questões morais relevantes para o LC. Com a quantidade de Fs dados pelos alunos, uma classificação simbólica foi dada, baseada na pontuação recebida com uma observação temática discorrendo sobre sua própria percepção de obediência e criticidade. Evitamos usar de considerações moralistas e punitivas, pois procuramos instigar os alunos sobre os temas levantados até aquele momento; afinal, Bandeira (2014) estabelece, na tribo dos Karas, um símbolo contra a “aceitação passiva de um mundo comandado de cima para baixo”.

Por fim, na aula 3, além da retomada e da inclusão de novos substantivos, sempre em pares antagônicos, colocamos na lousa alguns envelopes que continham cartas com tipos de substantivos para classificação. Divididos em 4 (quatro) grupos, os integrantes escolheram 1 (um) cartão por vez e leram em voz alta para a turma o nome do respectivo substantivo, para em seguida consultar o caderno ou seus parceiros e, assim, entrar em consenso e decifrar a resposta correta. Nesse sentido, os pontos seriam computados pelo professor, mas, como intermediador da aprendizagem, seria possível avaliar o entendimento dos alunos e brevemente analisar com toda a classe o caso apresentado e os motivos para a classificação dada pelo grupo.



Resultados e discussão

Ao iniciarmos a montagem e execução da sequência didática e das aulas, três pontos chamaram a nossa atenção: a supracitada divisão das aulas das duas turmas, a discussão/ajustes entre o 6º A e o 6º B e a sinergia entre as metodologias nessa montagem e remontagem. No primeiro caso, considerando que a escola possui um total de seis aulas, com um intervalo de 20 minutos entre a 2ª e 3ª aulas, e embora as duas salas estejam em contextos similares, é importante observar que enquanto na primeira turma as duas aulas são separadas por uma aula de outra matéria (4ª e 6ª aulas), a segunda turma tem suas aulas compostas de forma consecutiva (1ª e 2ª aulas). Isso gera um desafio adicional quanto ao gerenciamento do tempo e o uso consciente dos recursos apreciados, além da recepção dos alunos do 6º A, que é diferente na 6ª aula, uma vez que a percepção dos alunos quanto ao fim da aula precisa ser levada em conta.

Em relação ao segundo ponto, por mais que tivéssemos claro os nossos objetivos, entendemos a relevância da flexibilidade do plano de aula e a flexibilidade das atividades executadas entre as séries e os métodos para alcançar a LC. Nas discussões em grupo, parecia-nos mister avaliar os pontos positivos delas e corrigir, se necessário; no entanto, nossa supervisora do PIBID nos sugeriu outro caminho: avaliar a recepção das mesmas atividades entre as séries, fazendo ajustes pontuais quanto à fala, — velocidade de fala, exemplos usados, gerenciamento de tempo, dentre outros.

Por fim, no último ponto, depois de algumas discussões, percebemos que as metodologias, assim como as atividades e explicações, precisam dialogar entre si e se complementarem, de modo a promover um processo de alfabetização entendido também como prática social, ou seja, uma ação pautada pela construção de sentidos e a participação ativa dos alunos no uso da linguagem. Do ponto de vista do estudante, eles não poderiam entender as questões técnicas pertencentes à sequência didática, mas o fazem instintivamente nos devolvendo nas explicações que damos, nos semblantes deles, nas atividades escritas e nas suas contribuições dentro da sala de aula a frustração, o consentimento, a confusão, a insegurança, a percepção de incapacidade; ou podem nos devolver o entusiasmo, o diálogo sincero, a segurança e a coragem de tentar.



Sardinha (2018, p. 8) propõe que a proposta do LC não é encontrar uma metodologia padrão para os alunos alcançarem esse objetivo, contanto que possuamos um conjunto de soluções provisórias, contextuais, estabelecidas em parcerias colaborativas. Essa reflexão gerou outro questionamento: a diminuição das produções escritas. Embora tenhamos dedicado parte da nossa atenção à isto, julgamos ser mais coerente para o Projeto Literário proposto o uso do debate e diálogo oral para a maioria das atividades a fim de torná-las mais dinâmicas, o que fez carecer esse tipo de produção, salvo anotações no caderno para registro de matéria e o glossário. Na verdade, este foi o que mais se aproximou de uma produção autêntica, pois houve o debate das definições mais adequadas para cada situação.

1. Participação dos alunos

Considerando o contexto apresentado, observamos um engajamento dos estudantes: não apenas com a narrativa selecionada, mas também com as atividades propostas. Tal constatação evidencia um ponto positivo a nosso favor, pois mostra quais práticas podem ser efetivas para a construção de sentido na vida do aprendiz. Para Freire (2013), a libertação não se alcança pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela, e o engajamento, portanto, é o primeiro sinal de que os estudantes estão se descobrindo como sujeitos críticos no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as atividades lúdicas, como gamificação, revelaram-se ferramentas eficazes nesse processo. Plataformas de jogos educativos — como *Kahoot* e *Geniol* — contribuem tanto para a memorização de informações quanto para o aprendizado de novas palavras. Dessa forma, ao apresentarmos a atividade de perguntas e respostas realizadas no *Kahoot*, os alunos demonstraram interesse com o jogo, o que favoreceu, indiretamente, o aprendizado: desde as classificações dos substantivos nas aulas de gramática até a compreensão dos personagens inseridos no contexto social da obra. Notamos maior interesse nas atividades intermediadas pelas ferramentas digitais supracitadas, embora tenham caráter diferente no que tange às respostas dos alunos, pois enquanto no caso do *Kahoot* as respostas eram mais objetivas, — abrindo espaço para debate tendo em mente as respostas corretas e ganhar o jogo



— no segundo caso era esperado certo engajamento dos alunos, pois eram temas sensíveis e de fácil identificação — abrindo espaço para debate moral e ético.

2. Heterogeneidade da turma

Ao apresentar a obra de Bandeira (2014), embora soubéssemos que parte dos alunos participava de aulas de leitura na biblioteca da escola, nas quais *A Droga da Obediência* e outros livros conhecidos eram abordados, esperava-se que a maioria da turma não apresentasse um conhecimento aprofundado da narrativa ou, em alguns casos, sequer familiaridade com a obra. Nossa supervisora também nos alertou de que a quantidade de aulas de leitura era insuficiente em relação à real necessidade de alfabetização e letramento dos alunos, comprometendo, por exemplo, suas competências leitora e interpretativa. Essa situação torna-se ainda mais agravante quando considerada a heterogeneidade da turma e suas especificidades socioeconômicas, fatores que influenciam tanto a dificuldade de identificação com a obra quanto a compreensão da narrativa.

O entendimento e a profundidade dos temas também chamou a nossa atenção, uma vez que muitos não distinguiam com clareza a diferença entre as definições da palavra *droga*, por exemplo, podendo ser tanto um remédio para curar doenças quanto um entorpecente recreativo. No jogo das cartas da aula 3, alguns alunos com maior bagagem educacional se tornaram os líderes dos grupos, criando uma relação de dependência e confirmação das respostas consideradas “corretas”, ainda que todos possuísem as anotações do caderno e fosse incentivada a consulta na atividade.

A leitura de um texto literário e a fruição de seus temas exige uma “tomada de consciência de que algumas práticas de linguagens (textos orais ou escritos) podem não representar determinado grupo social, ou até mesmo excluí-lo.” (2018, p. 9). Se levarmos em conta a (re)descoberta do LC percebida tanto por professores quanto alunos perante o contato com e a produção textual oriunda deste, o processo de letramento exige dos educadores um nível de sensibilidade para agir rapidamente e tomar ações pontuais para promover esse processo da melhor forma possível. Quando notamos a diferença de tratamento dos temas das



duas turmas, assim como dos alunos nelas, ações como estimular a conversa ou levar à aula materiais previstos com maior ou menor enfoque se fizeram necessários.

3. Desafios na leitura e gramática: Alfabetização e Letramentos

Uma das características interessantes sobre as práticas da metodologia ativa⁷ reside na participação autônoma e crítica dos estudantes. Como prática da pedagogia crítica de Freire (1968), no que tange à concepção do mundo a partir de um viés crítico, torna-se fundamental considerar a experiência do aluno para além da simples leitura de um livro, considerando o contexto social deles. Dessa maneira, o letramento literário não se limita apenas em criar um hábito de leitura e uma rede de leitores, mas também pessoas que “se apropriam de sua herança cultural e com ela dialogam” (Cosson, 2019, p. 122), configurando-se, assim, como um instrumento facilitador, corroborando a prática do LC.

Além disso, entendemos que o termo “alfabetização” também abrange a escrita, ponto sobre o qual não nos debruçamos nesta sequência. Isso ocorreu pois, por termos experimentado a prática dos discentes nessas produções, entendemos como pivotal a preparação antes de uma produção, sendo elas as etapas de reflexão, discussão e planejamento de ideias. Reis (2020, p. 158), em entrevista com uma professora da rede regular de ensino, contribui com a discussão: “[...] gramática, literatura e produção de texto se articulam em torno de concepção social de leitura e escrita. Não se desenvolve apenas uma competência ou habilidade relacionada a um conteúdo, mas uma prática social e discursiva.”

Com a nossa inserção na rotina da escola, ficamos cada vez mais cientes de que o LC compete com as questões institucionais, assim como a necessidade de aplicação curricular, adicionando uma camada de complexidade nesse processo. Somado às Habilidades e Competências (Brasil, 2018), temos no ensino regular as categorias e normas gramaticais, análise sintática, estrutura textual e outros assuntos pertinentes à Língua Portuguesa. Isso não

⁷ A abordagem deste estudo, embora reconheça a importância da alfabetização no ensino fundamental, — processo que, segundo Freire (2013), consiste na decodificação e codificação da escrita —, pautou-se, sobretudo, nos múltiplos conceitos de *letramentos*. Tal escolha justifica-se, uma vez que a sequência didática foi elaborada com foco na formação crítica dos alunos; partindo, portanto, do pressuposto de que estes já haviam passado pela fase da alfabetização e desenvolvido as competências básicas necessárias de leitura e interpretação textual.



implica a inserção desses conteúdos de forma dicotômica, pois decorreria no erro de aulas excessivamente teóricas, mas podemos dizer que a prática de letramento predispõe de textos autênticos na prática pedagógica – e fora dela – construindo e reconstruindo intenções, significados, contextos e tudo o que o texto puder proporcionar (Cosson, p. 130).

Considerações finais

A fim de estimular o pensamento crítico dos estudantes da escola de Pirituba, através de *A Droga da Obediência*, de Bandeira (2014), o desenvolvimento deste relato de experiência exigiu um estudo minucioso acerca dos diferentes tipos de letramentos, bem como a seleção de metodologias que pudessem contribuir para a formação do aluno no processo de “leitor crítico”. O letramento, conforme Sardinha, não pode apenas ser tomado como um objeto de estudo linguístico, mas sim social; afinal a história do livro, seus personagens, seu contexto de produção, os temas que ela aborda socioeconomicamente, culturalmente e politicamente podem contribuir para sua análise dos problemas que enfrenta e também da análise textual - como o “léxico, sintático e estrutural” (2018, p. 11-12).

Esse tipo de educação transformadora, por sua vez, antagoniza com o conceito nomeado por Freire (1968) como “educação bancária”, na qual o professor se torna o protagonista uníssono da experiência, mostrando a sua visão da obra e permitindo apenas a absorção passiva do conhecimento. Por mais que, de fato, tenhamos usado de métodos tradicionais de ensino em alguns momentos desta proposta de trabalho, — como a aula expositiva — esta serviu como uma ferramenta menor dentro do processo de aprendizagem ativa, pois lançamos mão, em sua maioria, de metodologias ativas, como gamificação e estudo de caso. Essa sinergia de métodos propiciou discussões autênticas e produtivas em sala de aula e trouxe uma grande contribuição para a produção de sequências didáticas mais engajantes para o PIBID e para nossa formação docente.

Esperamos, também, que o presente relato de experiência, embora tenha estabelecido um experimento de menor escala em um contexto específico, também possa contribuir de alguma forma para a reflexão dos nossos colegas de trabalho, assim como a comunidade acadêmica.





Referências bibliográficas

AMORIM, Marcel Álvaro de. et. al. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
Capítulo: “A questão dos letramentos e dos letramentos literários”, p. 75-100.

BANDEIRA, Pedro. **A Droga da Obediência**. 5.ed. São Paulo: Moderna, 2014. 192 p..
(Coleção Os Karas).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. 160 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

REIS, Rosimara Silva. **Letramento crítico em língua portuguesa: o que dizem as práticas de leitura nas salas de aula do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Julio Cesar de Passos na zona norte de Manaus/AM no ano de 2020**. Revista Contemporânea 4.12 (2024): e6916-e6916.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**. Linguagens & Cidadania 20 (2018): 1-17.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho (Org). **A Formação de Professores e a Busca por Práticas Exitosas no Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Liber Ars, 2024.
Capítulo 11: “Metodologias Ativas nas Salas de Aulas de Língua Portuguesa: Conceitos e Caminhos”, p. 143-156.

