

LETRAMENTO LITERÁRIO E GRAMATICAL COM “O PEQUENO PRÍNCIPE” NO ENSINO MÉDIO

Ariane Ferreira de Lima ¹
Dhoyce Ellen Pinto da Silva ²
Moisés da Silva Gomes ³

RESUMO

Este relato descreve uma sequência de letramento literário (Cosson, 2014) aplicada a turmas do 1º ano do ensino médio, no Centro Educa Mais Mourão Rangel, por intermédio do PIBID, utilizando o romance *O Pequeno Príncipe* (Exupéry-Saint, 2015). A atividade iniciou com a motivação à leitura por meio da música “Busca Vida” (Paralamas do Sucesso, 2009), relacionada à obra, seguida pela apresentação do autor e da temática do livro, destacando suas reflexões existenciais sobre amadurecimento. A leitura foi realizada coletivamente, com interpretação de vozes das personagens pelos estudantes, discussões sobre os capítulos e interpretação das ilustrações. Posteriormente, os alunos produziram uma fábula criativa, integrando elementos literários da obra e conteúdos gramaticais (classes nominais: substantivo, numeral e artigo), na qual o personagem principal encontrava uma dessas classes personificadas. O processo de escrita incluiu planejamento, rascunho, revisão colaborativa e versão final. Realizada entre 08/04 e 22/04/2025, a experiência permitiu avaliar diagnosticamente o nível de letramento e as habilidades de escrita dos estudantes, além de promover o engajamento literário e a articulação entre leitura, interpretação e produção textual.

Palavras-chave: Letramento Literário, Leitura, Produção Textual, Classes Nominais.

INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto prática social, ocupa um papel formador no desenvolvimento humano, pois, a partir dela, torna-se possível compreender o presente, recuperar o passado e, sobretudo, mediar transformações sociais futuras (Cosson, 2014; Silva, 2005). Na escola, esse processo assume caráter ainda mais decisivo, uma vez que cabe à instituição fomentar o desenvolvimento de espaços físicos (bibliotecas, clubes de leituras etc.) e intelectuais

1 Graduada do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), ariane.lima@uemasul.edu.br;

2 Graduada do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), dhoyce.silva@uemasul.edu.br;

3 Graduado em Letras, Língua Portuguesa e Inglesa, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), moises.gomes@prof.edu.ma.gov.br.



(planejamento de aulas) afim de proporcionar ao sujeito-leitor um ambiente conducente à formação da sua capacidade de leitura crítica do mundo e dos signos que o compõem (Frantz, 2005). Nesse sentido, aprender a ler e ser leitor não se limita ao deciframento mecânico da palavra, mas constitui uma experiência que parte do texto e a ele retorna. Contudo, esse movimento de retorno, quando intermediado pela leitura efetiva, traz consigo implicações que despertam no leitor o pensamento crítico e questionador (Freire, 2009).

Com base nessas concepções, este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da aplicação da sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2014), tendo como leitura principal *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2015). A intervenção foi realizada com turmas do 1º ano do Ensino Médio do Centro Educa Mais Mourão Rangel e buscou promover uma experiência de leitura literária humanizadora, que integrasse fruição estética, formação crítica e práticas sistemáticas de escrita. A escolha da obra atendeu ao planejamento do período elaborado pelo professor supervisor, que previu a leitura da produção francesa como eixo estruturante das aulas de literatura. Além disso, a narrativa estabelece diálogos com questões próprias da adolescência — como amadurecimento, afeto e reflexão existencial — o que favorece a aproximação dos estudantes com a obra e a construção de sentidos a partir dela.

A proposta teve como objetivos estimular a leitura literária e orientar a produção de uma fábula que articulasse os elementos narrativos de *O Pequeno Príncipe* com a personificação de classes nominais (substantivo, artigo e numeral), integrando literatura e gramática. Para isso, implementou-se a sequência didática de Cosson (2014) estruturada nas etapas de motivação, introdução, leitura interpretativa e produção textual. Esta última fase incluiu: planejamento, rascunho, revisão colaborativa e redação final. O conjunto das atividades buscou observar não apenas o produto final, mas o todo processo de letramento, em consonância com a perspectiva de avaliação formativa defendida por Cosson (2014).

A experiência demonstrou que práticas sistemáticas de letramento literário podem fortalecer o vínculo dos estudantes com a leitura, ampliar sua capacidade interpretativa e oferecer oportunidades de integração entre literatura e gramática. Contudo, apontou também que tais práticas, isoladamente, não asseguram a superação das dificuldades de leitura e escrita que foram identificadas durante a intervenção.



METODOLOGIA

A intervenção pedagógica descrita foi ancorada no letramento literário de Cosson (2014) e na concepção da leitura literária como direito humano de Candido (2012). Dessa forma, implementou-se uma sequência básica de letramento literário, composta pelas etapas de motivação à leitura, introdução da obra e autor, leitura e interpretação, a fim de avaliar seus resultados pedagógicos na apropriação da leitura e escrita entre estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

A sequência teve como leitura principal *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2015) e foi aplicada no âmbito do PIBID, no Centro Educa Mais Mourão Rangel, sob supervisão do Prof. Moisés da Silva Gomes, no período de 8 a 22 de abril de 2025. A implementação seguiu o planejamento didático previamente elaborado, conforme o **Quadro 1**. Os sujeitos foram duas turmas (A e B), com aproximadamente 30 estudantes cada. Dispomos de 4 h/aula semanais para a aplicação da sequência didática em cada turma. Recursos permanentes (livro, *notebook*, projetor, caixa de som) foram disponibilizados pelo supervisor, enquanto o material didático⁴ foi elaborado e mediado pelas pibidianas.

Este relato priorizou os sujeitos da turma A, devido à maior sistematização dos dados para discussão dos resultados. Dessa maneira, consideramos **(a)** as produções textuais (plano de texto, rascunho, redação); **(b)** a ficha de revisão textual aplicada tanto na revisão por pares quanto na atribuição de notas; **(c)** contagens simples de participação; e **(d)** comparação da avaliação de desempenho na produção do plano de texto vs. rascunho vs. redação. Também contemplamos os registros de observação da equipe e documentação ilustrativa (**Figura 1**).

Em termos de limites metodológicos, ressaltam-se a curta duração da intervenção, a impossibilidade de implementar a medida de recuperação e a dependência de apoio institucional, fatores que foram considerados na interpretação dos resultados e nas recomendações finais.

LETRAMENTO LITERÁRIO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

A literatura corresponde a uma necessidade profunda do ser humano: organizar pessoalmente o mundo por meio da palavra. Segundo Candido (2012, p. 18), “a literatura é o

⁴Acesse o material didático:

>https://www.canva.com/design/DAGjvJ_i790/FUhtItQ6brOHZW9q9zWNg/view?utm_content=DAGjvJ_i790&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=h0bd0e8fb04<.



sonho acordado das civilizações”, sendo tão importante para o equilíbrio sociocultural quanto o sonho o é para o equilíbrio psíquico. Ela corresponde às formas conscientes de educação intencional porque veicula valores, ideologias e convenções sociais, “fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” por meio de sua afirmação ou negação, proposição ou denúncia, apoio ou combate no discurso literário (Candido, 2012, p. 19).

Na concepção de Candido (2012, p. 19), a literatura “tem papel formador da personalidade, [...] segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade”, podendo atuar como fator de confirmação e/ou de perturbação das visões de mundo do público leitor. “Daí a ambivalência da sociedade em face” do literário, especialmente na escola, onde o livro pode provocar conflitos ao transgredir normas sociais (Candido, 2012). Esse efeito é possível porque a literatura é “uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado”: é uma forma de expressão de subjetividades e perspectivas de mundo e “uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”. (Candido, 2012, p. 20).

Nessa perspectiva, o letramento literário entende o ensino de literatura como prática social humanizadora, cujo objetivo é a fruição estética literária aliada ao posicionamento crítico do estudante. Por humanização, Candido (2012) refere-se ao processo que confirma a reflexão, o conhecimento, a sensibilidade emocional e estética, a criticidade diante da complexidade do mundo e a disposição para as relações sociais com o outro. Em consonância com essa ideia, Cosson (2014) defende que a literatura permite, dialeticamente, a organização do nosso espírito e do mundo em palavras. Assim, a literatura promove reflexão, aprendizado, diálogo com o outro, catarse emocional, fruição estética, exploração de questões humanas — universais e particulares — e a construção do senso crítico.

Para que a leitura literária cumpra seu papel humanizador, Cosson (2014) convida a repensar os rumos de sua escolarização. Define-se o letramento literário como “a apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (Cosson, 2014, local. 102), em diferentes níveis, assegurando seu efetivo domínio. Entretanto, as práticas correntes de ensino frequentemente negam a função humanizadora da literatura pela ausência de um objeto de estudo bem definido e de sistematização didática própria ao letramento. Segundo o autor, “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada da maneira adequada” (Cosson, 2014, local. 316).

Em resposta à problemática do objeto, Cosson (2014) propõe que o letramento se fundamente na própria literatura. A seleção de textos deve observar o princípio da atualidade, de modo que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou



não” (Cosson, 2014, local. 444). Propõe-se, então, o uso de sequências didáticas sistematizadas segundo um processo de leitura composto por três etapas: a antecipação — “as várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito” (Cosson, 2014, posição 529); a decifração — a entrada no texto mediada pelo domínio das palavras; e a interpretação — “às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto” (Cosson, 2014, local. 538).

Consequentemente, a sequência básica de letramento literário estrutura-se em motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação prepara a entrada do(a) leitor(a) no texto, combinando atividades de leitura, produção oral e escrita. A introdução apresenta a obra e o(a) autor(a), justificando sua escolha. A leitura deve ser acompanhada pelo(a) professor(a) por meio de intervalos que constituem atividades variadas relacionadas ao texto. Por fim, a interpretação contempla um momento interior (a apreensão global do texto) e um momento exterior (a construção coletiva de sentido), tendo como princípio a produção textual.

Na escola, a literatura incentiva melhores práticas de leitura “não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas [...] porque fornece [...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson, 2014, local. 374). Cabe ao(à) professor(a), como mediador(a), desenvolver o olhar crítico e sensível dos(as) estudantes diante do texto literário, ensinando-lhes a articular forma (gênero, composição, estilo etc.) e conteúdo. Para tanto, é essencial transformar em palavras aquilo “que foi provocado por palavras” (Cosson, 2014, local. 340) — isto é, produzir textos que registrem as interpretações dos(as) leitores(as).

O foco do letramento literário é a fruição estética e a análise crítica das obras. Contudo, concluídas as interpretações literárias, o ensino de literatura abre espaço para abordar conteúdos gramaticais, linguísticos e discursivos, sempre contextualizados pela obra e pelas produções intertextuais dos(as) estudantes. Assim, o letramento literário favorece tanto a formação literária quanto a formação linguística do(a) estudante.

Por fim, Cosson (2014) orienta que a avaliação do letramento literário considere a literatura como experiência: o(a) professor(a) deve avaliar o engajamento do(a) estudante em todas as etapas do letramento, em vez de se basear apenas na produção textual. O objetivo da avaliação é engajar o(a) estudante na leitura literária e compartilhar esse engajamento com a comunidade leitora. Além disso, ressalta-se a importância da oralidade, aliada à produção de diferentes gêneros textuais e artísticos.

Em síntese, o letramento literário constitui uma prática social voltada à formação cultural e crítica do estudante, mediante o domínio da literatura e a construção de uma



comunidade de leitores. Esse letramento exige constante reinvenção conforme a leitura, a comunidade escolar, o contexto sociocultural e os recursos didáticos disponíveis. É dever da escola ensinar o(a) estudante a explorar o texto literário, ultrapassando a mera fruição estética individual, para compreender a leitura como prática social dialógica de construção de sentidos.

EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E GRAMATICAL NO ENSINO MÉDIO

Este relato descreve o desenvolvimento de uma sequência básica de letramento literário (Cosson, 2014), cuja leitura principal foi *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2015), no contexto do PIBID, no Centro Educa Mais Mourão Rangel, sob supervisão do Prof. Moisés da Silva Gomes, no período de 8 a 22 de abril de 2025. A comunidade leitora correspondeu a duas turmas (A e B), cada uma com cerca de 30 estudantes do 1º ano do Ensino Médio. O tempo semanal disponível para a aplicação da sequência didática era de 4 h/aula em cada turma.

A sequência básica de letramento literário foi planejada da seguinte forma:

Quadro 1: Planejamento da sequência didática

ETAPA:	PROCEDIMENTOS:	HABILIDADES ESPECÍFICAS:
Motivação	Seleção da música “Busca Vida”, dos Paralamas do Sucesso (2009), por sua intertextualidade com a leitura principal. Em sala de aula realizou-se a audição da música e a interpretação de sua letra, com ênfase na temática do amadurecimento para dialogar com a experiência da adolescência.	(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários [...] (Brasil, 2018, p. 515).
Introdução	Apresentação da sinopse do livro, sublinhando sua importância para a literatura infantojuvenil e seu estilo existencialista. Em seguida, introduziu-se a biografia de Antoine de Saint-Exupéry, ressaltando aspectos relevantes para a contextualização da obra. Nessa fase, chamou-se a atenção dos(as) leitores(as) para elementos paratextuais, como capa, orelhas, folha de rosto e dedicatória.	(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários [...] (Brasil, 2018, p. 515).
Leitura Interpretativa	Leitura integral do romance em sala de aula, com dramatização das vozes das personagens pela comunidade leitora. Durante a leitura, realizaram-se pausas para interpretação das ilustrações e dos eventos da narrativa, retomando fragmentos textuais para discussão.	(EM13LP51) Analisar obras significativas da



Projeto de Fábula	Planejamento de uma fábula, inspirada no romance, na qual o Pequeno Príncipe encontra a personificação de uma classe nominal (artigo, substantivo ou numeral) durante sua viagem. A atividade orientou o planejamento de personagens, cenário, situação inicial, conflito, desfecho e moral da história.	literatura [...] com base em ferramentas da crítica literária [...], considerando o contexto de produção [...] e o modo como elas dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 516). (EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (Brasil, 2018, p. 515). (EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros [...], e/ou produções derivadas [...], como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário (Brasil, 2018, p. 516).
Rascunho	Redação da primeira versão da fábula com base no projeto de texto.	
Revisão Colaborativa	Formação de duplas para revisão colaborativa dos rascunhos, mediada por uma ficha que orientou a revisão de conteúdo (adesão à proposta de redação) e de linguagem (coerência, estrutura dos parágrafos, legibilidade, desvios gramaticais).	
Redação	Redação final do texto após a revisão colaborativa, com incorporação de melhorias e correções.	
Avaliação	Avaliação seguiu os mesmos critérios aplicados pelos(as) estudantes na revisão colaborativa, utilizando uma ficha semelhante para atribuição transparente da pontuação. Considerou-se dois eixos complementares: conteúdo e linguagem. No primeiro eixo, observou-se o atendimento aos elementos temáticos e estruturais da proposta, tais como a presença do pequeno príncipe na narrativa, a descrição de um planeta como cenário, a personificação de uma classe gramatical (substantivo, artigo ou numeral), a existência de conflito e a explicitação de uma lição de vida, comum às fábulas. No segundo eixo, foram avaliados aspectos formais do texto, incluindo a criatividade do título, o uso adequado do tempo verbal no pretérito, a organização dos parágrafos (início, meio e fim), a legibilidade da escrita e o número aproximado de desvios de linguagem.	

Fonte: Elaboração própria

Inicialmente planejou-se efetuar a sequência didática em 8h/aula, sendo 4h dedicadas ao letramento literário propriamente (motivação, introdução e leitura interpretativa) e 4h à produção textual (planejamento, rascunho, revisão e redação final). Entretanto, as atividades de produção estenderam-se por mais uma semana, totalizando 12h/aula, com a leitura do romance e a produção textual desenvolvidas integralmente em sala de aula.

O letramento literário d'*O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2015) começou em 8 e 9 de abril, respectivamente, nas turmas A e B. No primeiro encontro desenvolvemos as etapas de motivação, introdução e leitura interpretativa dos dez primeiros capítulos. Na turma A, observou-se dificuldade de fluência na leitura em voz alta, o que comprometeu a fruição estética dos ouvintes e retardou o ritmo da leitura. Com base nisso, na turma B, mediamos a



leitura com maior participação do professor e dos pibidianos na dramatização do texto. Assim, os(as) estudantes tiveram a oportunidade de interpretar as vozes das personagens, com extensão e ritmo de leitura geridos pela equipe pedagógica.

Em 15 de abril, iniciamos o projeto de produção textual: a criação de fábulas que personificassem classes de palavras nominais (substantivo, artigo ou numeral) como habitantes de planetas visitados pelo príncipezinho, integrando literatura e gramática. Apesar do material didático detalhado, com folhas de planejamento e rascunho, os(as) estudantes demonstraram dificuldade para compreender a proposta de redação. Mesmo com orientações individuais, parte significativa das produções afastou-se do proposto, ignorando a intertextualidade com *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2015) e a personificação gramatical. O gênero fábula, porém, foi elaborado com fidelidade pela maioria dos(as) discentes.

Prosseguimos com a etapa de revisão colaborativa em duplas e com a redação final em 22 de abril. Para otimizar o tempo adotamos postura mais rígida: definição clara dos objetivos e do tempo disponível; monitoramento individualizado do progresso; e limitação da dispersão. A estratégia resultou na entrega de todas as produções, embora poucas tenham atendido integralmente aos critérios da proposta. Preocupamo-nos com graves desvios de escrita — ortografia, concordância, pontuação, estrutura frasal e coerência —, que revelaram déficits no domínio da norma-padrão, incompatíveis com o esperado no ensino médio.

Na turma A, por exemplo, apenas 14 dos(as) 30 discentes participaram efetivamente do processo de produção textual, com evasão parcial ou total dos(as) demais. Desse grupo, apenas 6 fábulas corresponderam regularmente à proposta de redação. A seguir, apresenta-se uma fábula criada por um discente da turma A que atendeu aos critérios avaliativos:

Figura 1: Redação exemplar



Título
~~Durante uma de suas viagens pelo Sistema das Palavras, o Pequeno Príncipe parou em um planeta chamado hemisfério lá, tudo era organizado por nomes: a árvore, a lixeira, a flor. Mas algo estava faltando. As palavras estavam soltas, sem sentido completo. Em sua caminhada, o pequeno encontrou um ser pequeno, chamado Artiguinho. Ele usava um chapéu de papel e apontava os relâmpagos e deixava-os mais doces. Porém, estava triste e parado, pois muitos diziam que ele era pequeno demais e não fazia diferença.~~
~~Em Artiguinho, o planeta ficou confuso. Os pequenos diziam apenas "flor" ou "lixeira", sem saber se falavam de algo conhecido ou qualquer coisa. A comunicação se tornou impossível. O Pequeno Príncipe percebeu que o problema era a ausência dos artigos. Ele então disse a Artiguinho que, apesar de ser pequeno, ele tinha um papel muito importante. Era ele quem apresentava os nomes, dava sentido às frases e ajudava todos a se entenderem melhor.~~
~~Com suas palavras, Artiguinho voltou a trabalhar, colorindo os artigos de volta nos lugares certos. As frases, a planta voltou ao normal. O Pequeno Príncipe seguiu viagem, levando mais uma lição: até o menor dos seres pode ser essencial.~~

Fonte: Arquivo pessoal

Na fábula, observa-se a articulação entre literatura e gramática. Para construir sua narrativa, o estudante mobiliza conhecimentos discursivos acerca do gênero literário: apresentação de um mundo ficcional (O Sistema das Palavras), personificação de seres inanimados (Artiguinho) e formulação de uma lição de vida ("até o menor dos seres é essencial"). Sua produção textual recupera conhecimentos gramaticais sobre o artigo, ressaltando sua função comunicativa de atribuir sentido definido ou indefinido ao nome, ao indicar que, na ausência do artigo, "as palavras estavam soltas, sem sentido completo" e não se sabia "se falavam de algo conhecido ou qualquer coisa".

Em nossa avaliação, a qualidade do planejamento do texto está fortemente relacionada à redação final: aqueles(as) que elaboraram planos coerentes com a proposta produziram fábulas de melhor qualidade em comparação aos que não desenvolveram o plano regularmente. No entanto, apenas 4 dos 14 estudantes mantiveram uma média igual ou superior a 7 tanto no plano quanto na redação final, ao passo que 3 dos 14 estudantes apresentaram média menor na redação final comparada ao plano. A avaliação indica, também, que melhores desempenhos no rascunho e revisão se associam a redações de maior qualidade, uma vez que 4 entre os 6 estudantes com média maior que 7 demonstraram essa tendência.



Em termos práticos, a avaliação sugere que um bom planejamento é relevante para o desempenho escrito, mas não suficiente para assegurar a manutenção da *performance* na redação final. Ademais, verifica-se a necessidade de medidas complementares de letramento linguístico para que a revisão produza efeitos consistentes na produção final.

A implementação da sequência básica de letramento favoreceu a articulação entre literatura e gramática, mas também revelou lacunas significativas no domínio da norma-padrão entre os(as) estudantes, limitando o aproveitamento pleno da proposta por parcela expressiva da comunidade leitora. Embora o planejamento e a revisão em pares tenham elevado a qualidade de algumas produções, os resultados evidenciam que tais estratégias, isoladas, não foram suficientes para recompor déficits de leitura e escrita.

Como medida de intervenção, as pibidianas propuseram a formação de turmas agrupadas por nível de letramento para aulas de recomposição focadas em práticas sistemáticas de leitura e escrita. Essa proposta, contudo, não se efetivou — sob a justificativa de que não havia “tempo” para recuperação, sendo orientado o prosseguimento das atividades voltadas aos objetivos previstos no ensino médio. Tal impasse sinaliza a necessidade de repensar a organização do tempo escolar e as prioridades curriculares, de modo a garantir que ações de recomposição e formação leitora não sejam excepcionais, mas integradas ao planejamento institucional. Sem essa articulação, corre-se o risco de perpetuar desigualdades formativas e de comprometer a eficácia do letramento literário enquanto prática pedagógica humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidenciou que a aplicação da sequência básica de letramento literário (Cosson, 2014), constitui um caminho fecundo para aproximar os estudantes da leitura literária e promover práticas integradas de interpretação e escrita. A leitura de *O Pequeno Príncipe*, junto a produção da fábula, mobilizou tanto os elementos literários da obra quanto os conteúdos gramaticais do período, e permitiram que as pibidianas observassem os níveis de leitura das turmas, as participações nas atividades propostas, assim como as lacunas presentes no ensino-aprendizagem dos estudantes.

Os resultados apontaram para desafios no que diz respeito ao domínio da escrita, especialmente no uso da norma-padrão e organização textual. A análise das produções mostrou que as etapas de planejamento, rascunho e revisão colaborativa contribuíram para melhorias, mas não foram suficientes para superar lacunas estruturais de letramento



linguístico e gramatical. A baixa adesão de parte da turma às etapas de escrita e a necessidade de intervenções mais contínuas e rígidas indicam que práticas de letramento literário, embora imprescindíveis, não podem operar isoladamente, pois dependem de outros fatores como: nível de leitura e escrita adequado para o ano escolar, tempo específico e qualitativo para o desenvolvimento das atividades e acompanhamento sistemático das produções dos estudantes.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido no PIBID em parceria com o professor supervisor de Língua Portuguesa, além de reforçar a viabilidade de integrar literatura e gramática por meio de propostas de produções textuais e/ou criativas, também oferece à comunidade profissional e científica um relato que evidencia tanto as realizações positivas quanto os limites dessa abordagem. Assim, as análises aqui apresentadas contribuem para o debate sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, reafirmando a importância de práticas de leitura que dialoguem com o mundo do estudante e lhe permitam transitar entre fruição, análise e produção – aspectos essenciais do letramento literário como prática humanizadora.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 4 abr. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo *et al.* (org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 12-35. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1>. Acesso em: 21 set. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Livro eletrônico.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 4. ed. ampl. Ijuí: Unijuí, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões da nossa época, 13).

OS PARALAMAS DO SUCESSO. Os Paralamas do Sucesso Busca Vida. **YouTube**, 5 nov. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LtSkEyg2ST4>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe: com aquarelas do autor**. Trad. Dom Marcos Barbosa. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. 3. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Texto e Linguagem).

