

LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA DE MUNDO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ¹

Guaraci de Santana Marques Andrade²

Jeane de Cássia Nascimento Santos³

João Paulo Chagas dos Santos⁴

Larissa Rolemberg Simões⁵

Lucas dos Santos Prado de Jesus⁶

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as experiências didáticas, usando os gêneros literários como ferramenta de formação do leitor crítico e consciente. Desenvolvido no âmbito do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em parceria entre a Universidade Federal de Sergipe e o Centro de Excelência Professor Gonçalo Rollemberg Leite, em Aracaju/Sergipe, o referido projeto de intervenção surge como uma resposta à crescente marginalização da literatura no ensino básico, no qual predomina uma abordagem técnica e instrumental da língua portuguesa. O projeto intitulado Gonçalê: leitura literária como prática de mundo destinou-se aos alunos da 3ª Série do Ensino Médio em Tempo Integral. A formação desse título refletiu tanto a identidade da escola quanto os objetivos pedagógicos da iniciativa. Nessa concepção, o termo “Gonçalê” é uma junção criativa e afetiva do nome Gonçalo com o verbo “ler”, sugerindo um convite à leitura e à valorização da literatura no ambiente escolar. Já a segunda parte, “leitura literária como prática de mundo”, alinhou-se à proposta do trabalho e à perspectiva da BNCC (2017). Diante disso, o nome sintetiza a essência da intervenção: promover a leitura literária como ferramenta de criticidade, cidadania e formação. A justificativa do projeto se fundamenta em teóricos como Compagnon (2009) e Candido (2023), que defendem a literatura como direito humano e instrumento de transformação social. Ao explorar gêneros literários breves e impactantes, como o conto, a crônica e a poesia, o Gonçalê buscou formar leitores mais empáticos, críticos e criativos. Entre os principais resultados, a iniciativa possibilitou diagnosticar dificuldades concernentes à interpretação e melhorá-la; instigar a reflexão e a formulação de argumentos acerca das temáticas abordadas, aperfeiçoando as competências linguísticas e discursivas dos alunos, contribuindo assim para a formação cidadã.

Palavras-chave: Leitura, Literatura, Criticidade, Formação, Reflexão.

¹ Este artigo é resultado de um projeto de ensino, fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), desenvolvido no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da UFS (Universidade Federal de Sergipe).

² Professora supervisora: mestra, Universidade Federal de Sergipe – UFS, guaraci.marques@yahoo.com.br;

³ Professora orientadora: doutora, Universidade Federal de Sergipe - UFS, jeaneecn@uol.com.br;

³⁴ Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe - UFS, chagasdosantosjoapaulo@gmail.com;

⁴⁵ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe - UFS, larissa.simoes@academico.ufs.br;

⁵⁶ Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe- UFS, lucas123tefa@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A leitura literária constitui uma dimensão fundamental na formação humana, uma vez que possibilita o desenvolvimento da criticidade interpretativa, da consciência cidadã e da sensibilidade artística. No entanto, no contexto escolar contemporâneo, observa-se que a literatura tem sido cada vez mais marginalizada em detrimento de práticas pedagógicas centradas em abordagens instrumentais, monótonas e técnicas da língua portuguesa, que restringem a experiência estética e reflexiva do texto literário à simples exposição conteudística e formal. Esse cenário desfavorável reforça a necessidade de repensar o papel da literatura na escola, compreendendo-a não apenas como objeto de estudo estrutural e linguístico, mas como direito humano que visa à transformação social, conforme defendem Compagnon (2009) e Candido (2023).

Diante dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir as experiências didáticas desenvolvidas no projeto “GonçaLê: leitura literária como prática de mundo”, concebido no âmbito do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o Centro de Excelência Professor Gonçalo Rollemberg Leite (CEPGRL), em Aracaju/Sergipe. Com isso, a intervenção direcionou-se à discência da 3ª série do Ensino Médio em tempo integral, tendo como meta eminente a formação do leitor crítico e consciente. À vista disso, a própria nomeação do projeto sintetiza sua essência, visto que “GonçaLê” é uma junção afetiva e criativa do nome do centro com o verbo “ler”, configurando-se como convite à valorização da literatura no espaço escolar. Por sua vez, o subtítulo “leitura literária como prática de mundo” dialoga com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reconhece o estudo literário como um processo democrático de formação ética-moral e sociocrítica.

Dessa maneira, o projeto estruturou-se a partir do trabalho com gêneros literários breves, como o conto que é uma obra concisa sobre temas abrangentes (Gotlib, 2006); a crônica que é uma produção curta sobre assuntos do cotidiano (Sá, 1999), e a poesia que é um texto sucinto sobre imagens simbólicas (Goldstein, 2008). Essa escolha buscou aproximar a discência da literatura enquanto experiência imersiva, capaz de ampliar suas competências discursivas, interpretativas e linguísticas, para que percebesse o quanto as obras literárias são





úteis para seu aperfeiçoamento cognitivo, estudantil e humano. Ademais, objetivou-se instigar o alunado à reflexão sobre problemáticas atuais, cotidianas e sociais, a fim de que chegasse à conclusão de que os textos literários dialogam com o cenário sociocultural em que está inserido.

Nessa perspectiva, o GonçLê revelou-se como resposta concreta à crescente subalternização da literatura na escola, resgatando sua potência de criticidade, de humanização e de transformação. Em decorrência disso, entre os principais resultados observados, destacam-se a superação de dificuldades de interpretação textual, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, a formulação de argumentos consistentes e a ampliação da consciência cidadã. Tais aspectos confirmam a relevância da análise literária como prática de mundo e sua contribuição decisiva para a constituição de leitores mais empáticos concernente às dificuldades humanas, mais atuantes quanto às intervenções sociais e mais criativos no tocante à utilização das artes como meio de denúncia.

Assim, pretende-se apresentar como a experiência do projeto deu aos participantes uma experiência escolar inesquecível e valorosa para sua jornada intelectual, destacando a literatura como um instrumento de mudança de si, do outro e do mundo e como um meio interdisciplinar e transdisciplinar de adaptação às artes verbais, não verbais e híbridas. Para tanto, o texto organiza-se em quatro seções: i) o delineamento dos caminhos metodológicos traçados; ii) a fundamentação teórica sobre a leitura literária e sua função social; iii) a análise das ações realizadas e dos resultados alcançados; e, por fim; iv) as considerações finais sobre as conquistas e as possibilidades de imitação e aprimoramento.

METODOLOGIA

A proposta foi direcionada às turmas da 3ª Série do Ensino Médio em Tempo Integral (A e B), em encontros quinzenais, nos turnos matutino e vespertino, ao longo de dois semestres letivos. Essas atividades foram desenvolvidas e executadas concomitante e coletivamente pelos bolsistas e pela supervisora do programa, seguindo três etapas principais: i) diagnóstico inicial, ii) produção de um módulo de leitura e de uma sequência didática e iii) aplicação dos materiais. Essa divisão se baseou em *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), de Dolz; Noverraz e Schneuwly, cujos pesquisadores defendem que uma sequência didática é um conjunto de atividades sistemáticas organizadas para ensinar simples e suficientemente como produzir um gênero textual, oral ou escrito, independentemente de suas tipologias textuais, suportes de divulgação e domínios de publicação:





Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram [...] a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio [...]. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. (Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98, 99, grifos dos autores).

Na primeira etapa do projeto, foi feito um diagnóstico para identificar o repertório de leitura dos estudantes, com o intuito de buscar as dificuldades de interpretação e avaliar o envolvimento com a literatura. Utilizando questionários, rodas de conversa e observações, buscou-se compreender tanto os conhecimentos prévios quanto as percepções dos alunos sobre a leitura.

Com base nos resultados iniciais, a segunda etapa envolveu a criação colaborativa de um módulo de leitura contendo contos e crônicas e de uma Sequência Didática acerca de poemas e poesias, sobre a qual, será discutida logo abaixo. O módulo de leitura foi produzido pelos oito bolsistas do PIBID de Literatura atuantes no Gonçalo e pela professora supervisora, durante o primeiro semestre letivo. Assim, organizou-se um repositório digital com contos e crônicas, escolhidos por sua relevância temática, linguagem acessível e potencial de diálogo com o cotidiano dos estudantes. A seleção incluiu autores consagrados e vozes diversas da literatura brasileira, buscando ampliar o repertório literário dos alunos, despertar o prazer pela leitura e promover reflexões críticas conectadas às suas experiências pessoais.

Nesse contexto, o módulo de leitura reuniu as crônicas “Notícia de jornal”, “O homem nu” e “Reunião de mães”, todas de Fernando Sabino (1996), como também “O lixo”, de Luis Fernando Veríssimo (1995); além disso, foram incluídos os contos “Marineide vai para casa”, de Célio Nunes (1979), “Mineirinho”, de Clarice Lispector (1999), “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles (2000), “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Agente combinamos de não morrer”, ambos de Conceição Evaristo (2016). Desse modo, a seleção literária buscou articular diferentes vozes da literatura brasileira, promovendo um diálogo entre estilos, temáticas e perspectivas que orbitam o cotidiano e revelam as múltiplas camadas das tensões sociais vividas no país. Assim, o conjunto de textos ofereceu à discência uma proposta de leitura engajada, dinâmica e plural, a qual foi pensada para contemplar a diversidade leitora e provocar reflexões críticas sobre suas formações, identidades e vivências.





No segundo semestre, planejou-se uma Sequência Didática de poemas e poesias, a qual foi construída de forma coletiva pelos pibidianos e pela professora supervisora. O desenvolvimento metodológico ocorreu de maneira sequencial, iniciando pela exploração dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre poema e poesia, seguida do estudo da estrutura formal, com a análise de elementos como verso, estrofe, rima, ritmo e métrica, além da diferenciação entre sentidos denotativo e conotativo. Posteriormente, os alunos foram conduzidos a práticas de interpretação e análise de poemas de autores clássicos e contemporâneos, bem como à comparação entre poemas e músicas populares, o que possibilitou discussões sobre recursos estilísticos, temáticas sociais e figuras de linguagem, comparação entre textos jornalísticos e poéticos e, por fim, as curiosidades sobre as poesias, como por exemplo: Haikai que é um tipo de poema japonês; o cordel, poesia cantada e falada; e o Slam, poesia feita para ser declamada em batalhas de rimas. Em seguida, partiu-se para a produção criativa, momento em que os estudantes são convidados a escrever seus próprios poemas, com liberdade temática e estilística, valorizando a autoria e a expressão individual.

A terceira etapa envolveu a aplicação do módulo de leitura e da Sequência Didática nas turmas selecionadas, dando continuidade ao processo formativo. As aulas iniciavam com a apresentação da biografia do(a) autor(a) para contextualizar a obra e ampliar a compreensão crítica dos estudantes. Em seguida, realizava-se a leitura coletiva e dialogada dos textos, incentivando a participação e a interpretação conjunta. Após a leitura, ocorriam debates mediadores sobre os temas centrais das narrativas, relacionando-os à realidade dos alunos. Assim, essa etapa consolidou-se como um espaço de escuta e reflexão, em que a literatura foi entendida como instrumento de leitura crítica do mundo.

Por fim, propôs-se uma atividade prática de caráter dinâmico, escrito e lúdico, elaborada de acordo com os objetivos específicos de cada oficina. Nesse sentido, os exercícios variaram entre produções textuais autorais, reescritas criativas, rodas de conversa e discussões interpretativas. Como culminância, foi realizado um concurso de poemas e poesias, no qual os alunos apresentaram seus cadernos poéticos, socializando as produções desenvolvidas ao longo da sequência didática e valorizando a criatividade e o protagonismo literário. Dessa maneira, o trabalho com os gêneros poema e poesia buscou envolver ativamente os alunos, desenvolver competências interpretativas e expressivas e aproximar a literatura de sua realidade, tornando-a mais significativa, crítica e integrada às suas experiências.

Desse modo, a metodologia do projeto GonçãLê foi alicerçada no protagonismo estudantil, o que reafirma o papel da literatura como instrumento de formação cidadã, humana e social, que perpassa toda a BNCC (2017). Esse processo de ensino foi debatido





pioneiramente em *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), defendendo que a educação é a única arma capaz de libertar as pessoas dos grilhões da ignorância e da opressão, de modo que a liberdade é alcançada por meio de um processo construído conjuntamente entre educadores e educandos. Sob esse viés, conforme destaca Freire (1987, p. 29), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”; logo, torna-se evidente que a libertação intelectual se efetiva por via da interação entre sujeitos, já que, ao compartilhar o que sabem e acolher o que ainda não compreendem, ambos constroem juntos o saber.

Nesse paradigma libertador, o educador é visto como um sujeito inacabado e em constante transformação; por isso, ele ensina e aprende simultaneamente, estabelecendo com os educandos uma relação dialógica e horizontal. Nessa ótica, considerando que ninguém educa ninguém isoladamente, e sim por intermédio do intercâmbio recíproco de saberes, a prática educativa libertadora se fortalece. Nesse sentido, Freire afirma que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (Freire, 1987, p. 39, aspas do autor).

Em vista disso, é possível afirmar que o ensino libertador capacita os alunos a se tornarem pesquisadores críticos, questionadores inquietos e sujeitos ativos na transformação de problemas sociais. Além disso, o diálogo livre se configura como a chave essencial para o processo de aprendizagem, porque possibilita que os estudantes expressem suas opiniões sobre o que aprendem, como aprendem e por que aprendem determinados conceitos pedagógicos. A partir desse dialogismo, o educador pode, inclusive, repensar e aperfeiçoar sua metodologia, promovendo um ambiente mais aberto e participativo. Dessa maneira, é necessário reconhecer que o projeto “Gonçalê” atingiu seu objetivo primordial, o de formar sujeitos críticos, haja vista que, em todo momento, houve um espaço aberto para o diálogo e a possibilidade do alunado ser protagonista, de fato, o centro do aprender e do ensinar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura literária, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, deve ser compreendida não como um simples exercício de decodificação textual, mas, sobretudo, como uma prática formativa e transformadora, capaz de sensibilizar, ampliar horizontes culturais e desenvolver o senso estético e crítico dos educandos. Nesse sentido, mais do que ensinar a ler palavras, a proposta é ensinar a ler o mundo, por meio da arte da linguagem.





Trata-se, assim, de formar leitores que dialogam com os textos de maneira ativa, que se reconhecem nas entrelinhas dos textos literários e que, a partir desse contato, são levados a refletir sobre si mesmos, sobre o outro e sobre as múltiplas realidades que os cercam.

Talvez, contrário disso, a literatura nos leve a um aprofundamento da consciência civilizatória, intensificando o incômodo social, ou a empatia, ou mesmo o isolamento. Seja como for, a literatura nos alerta para o jogo das possibilidades, das escolhas, da imaginação, da fantasia, da criação. Literatura não salva porque não há fórmula para a salvação; mas pode, pelo seu apelo à liberdade, humanizar em sentido profundo [...] tornar nossas escolhas mais conscientes, trazer esclarecimento sem a dissecação técnica, propor novas e agudas formas de percepção do mundo e de nossa própria experiência existencial. (Melo, 2025, p. 141).

Entre os gêneros literários trabalhados no ambiente escolar, a crônica se destaca por estreita relação que estabelece com o cotidiano. Nesse viés, Sá (1999) observa que a produção cronista carrega um caráter dialógico, semelhante a uma conversa informal entre familiares ou amigos próximos, o que confere ao gênero uma dimensão íntima e relacional. Além disso, com linguagem acessível, tom coloquial e olhar sensível sobre o singelo, o cronista revela o extraordinário nas pequenas experiências do dia a dia, ressignificando o comum. Assim, o texto cronístico se apresenta como uma ferramenta pedagógica de grande valor, pois permite desenvolver uma escuta sensível e um olhar mais atento e crítico à realidade ao redor. Nesse sentido, a BNCC (2017, p. 525) recomenda “[...] a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas [...] para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.”

Do mesmo modo, o conto desponta como um gênero essencial no processo de formação do leitor literário, especialmente por sua capacidade de síntese narrativa e intensidade expressiva. Nessa discussão, conforme Gotlib (2006), o conto é construído para gerar, com poucos elementos, um impacto duradouro e profundo. Em sua estrutura breve, concentra-se um núcleo dramático intenso, capaz de provocar tanto identificação quanto surpresa no leitor. Essa fusão entre concisão verbal e densidade simbólica faz do conto um recurso particularmente eficaz no contexto escolar, já que, por um lado, sua extensão reduzida facilita a leitura e o trabalho em sala de aula; por outro, sua complexidade interna desafia o aluno a elaborar inferências, identificar estruturas narrativas e exercitar uma leitura mais crítica. Por isso mesmo, a BNCC (2017, p. 525) sugere “participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura [...] para socializar [...] contos e suas variedades [...], inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.”





No mesmo compasso, o poema ocupa lugar de destaque na formação do leitor literário, sobretudo no ensino médio, por sua natureza imagética, simbólica e plurissignificativa. Nesse raciocínio, Goldstein (2008) discute que o poema, ao operar mais pela sugestão do que pela descrição, exige um olhar mais sensível e imaginativo por parte do leitor. Sob essa dimensão, a obra poemática, ao combinar palavras que criam imagens poéticas carregadas de sentido polissêmico, incita os leitores a uma experiência estética interdisciplinar e transdisciplinar, unindo a textualidade à sonoridade. Diferentemente de outros gêneros, a poesia não se propõe a entregar respostas prontas: ela instiga, provoca, questiona, que abrem espaço para múltiplas leituras e interpretações subjetivas. Diante disso, a BNCC propõe “propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de [...] poemas [...], garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana.”

Dessa forma, a leitura literária no ensino de Língua Portuguesa deve ser reconhecida como um processo complexo e vital para a formação integral dos educandos. Nessa linha, a imersão literária propicia a construção de leitores ativos, capazes de dialogar com o mundo e consigo mesmos, despertando neles a empatia com o sofrer humano, a capacidade de reflexão crítica e o senso ético indispensáveis para a convivência social. Além do mais, a literatura oferece um espaço singular para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da liberdade interpretativa, promovendo um enriquecimento estético que contribui diretamente para o fortalecimento da subjetividade e do pensamento autônomo. Por fim, a literatura assume um papel insubstituível na formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para atuar de forma ética-moral e sociocrítica em um mundo em constante metamorfose.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da experiência vivenciada com os diversos gêneros literários – conto, crônica e poesia – tornou-se evidente uma significativa transformação na compreensão do que seja, de fato, a literatura, bem como nas formas possíveis de sua abordagem eficaz no contexto escolar. Nesse sentido, o projeto “Gonçalê: leitura literária como prática de mundo”, ao eleger o texto literário como eixo central, rompeu com abordagens reducionistas que privilegiam exclusivamente os aspectos formais da obra, e, por conseguinte, abriu espaço para o envolvimento afetivo e reflexivo dos alunos com a linguagem literária em suas múltiplas camadas de sentido. Desse modo, essa mudança de paradigma permitiu observar o texto não como um objeto estático, mas sim como um território de descobertas, experiências e interpretações.





A partir dessa perspectiva, e ancorado no pensamento de Candido (2023, p. 175), segundo o qual a literatura “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”, foi possível desenhar práticas pedagógicas que instigassem os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade que os cerca. Como resultado, os estudantes não apenas fortaleceram sua capacidade de análise e argumentação, mas também perceberam a estreita relação de verossimilhança entre os textos literários e os múltiplos aspectos da vida contemporânea. Assim, a literatura revelou-se simultaneamente como espelho, refletindo conflitos, identidades e vivências, e como janela, que amplia o olhar e convida à contemplação do mundo sob novas perspectivas.

Dessa forma, tanto a sequência didática quanto o módulo de leitura destacaram-se como instrumentos estruturantes e indispensáveis para a efetivação das ações propostas, visto que ofereceram suporte teórico e metodológico consistente, favorecendo o trabalho com os diferentes gêneros textuais. Além disso, essas ferramentas possibilitaram o aprimoramento das competências de leitura, escrita e oralidade dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Em consequência disso, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto culminaram em um processo formativo que estimulou o pensamento crítico, o debate argumentativo e a expressão criativa dos alunos, resultando, por fim, em um desempenho notável no momento da culminância.

No que diz respeito aos impactos observados, constatou-se um avanço significativo em todas as esferas envolvidas. Entre os alunos, percebeu-se não apenas o aperfeiçoamento das habilidades interpretativas e da criticidade, como também a ampliação do repertório expressivo e linguístico. Durante a culminância, a participação ativa e entusiasmada dos estudantes repercutiu positivamente no desenvolvimento das atividades, o que permitiu evidenciar seus talentos por meio da encenação, da escrita de poemas, do trabalho colaborativo, da criatividade, da representatividade e da oralidade.

Paralelamente a isso, os pibidianos também experimentaram ganhos expressivos, uma vez que ampliaram sua compreensão acerca do cotidiano escolar e das múltiplas dimensões que envolvem o fazer docente. Nesse processo, enfrentaram desafios reais, reinventaram estratégias e buscaram transformar o ambiente educacional em um espaço mais acolhedor e significativo, mesmo diante de recursos limitados. Além do mais, puderam reafirmar a concepção, defendida pela BNCC (2017) e por Freire (1987), de que o aluno deve ser o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Cabe ainda destacar o papel fundamental da professora supervisora, cuja mediação comprometida e sensível foi essencial para o êxito das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto. Entretanto, é





necessário reconhecer que os encontros quinzenais, aliados a fatores externos, prejudicaram parcialmente a continuidade e a profundidade da relação entre os pibidianos e os educandos, o que, em certos momentos, tornou a experiência menos prazerosa do que poderia ter sido.

Em síntese, o projeto reafirmou o potencial da literatura como prática de mundo, evidenciando que o espaço escolar, quando mobilizado com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e compromisso, pode se tornar um território fértil de transformação humana, estética e social. Portanto, ao articular teoria, sensibilidade e prática, tornou-se possível (re)descobrir a leitura literária como experiência crítica e humanizadora, capaz de formar sujeitos mais conscientes de si, do outro e do mundo que habitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi discutido ao longo deste trabalho, é possível afirmar que o projeto “GonçãLê: leitura literária como prática de mundo” evidenciou a relevância de uma abordagem pedagógica centrada na literatura como um instrumento de formação cidadã, consciente e crítica. Por meio da articulação entre gêneros breves, como conto, crônica e poesia, os estudantes foram convidados a repensar suas experiências, refletir sobre realidades sociais e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de forma significativa. Nesse contexto, a proposta rompeu com práticas meramente técnicas e conteudistas, proporcionando uma experiência de ensino mais dialógica, sensível e reflexiva, capaz de despertar o interesse pela leitura e fortalecer o protagonismo estudantil no processo educativo.

Além do mais, os resultados obtidos demonstram que a leitura literária, quando concebida como prática de mundo, contribui decisivamente para a construção de sujeitos mais atuantes, empáticos e cientes de seu papel social. Ademais, a vivência proporcionada pelo projeto possibilitou aos alunos ampliarem seus repertórios culturais, educacionais e linguísticos, ao passo que os pibidianos puderam aprimorar suas práticas pedagógicas, vivenciar os desafios do ambiente escolar e compreender, de maneira concreta, a importância da criatividade, da escuta e da mediação no exercício docente. Portanto, reafirma-se aqui o papel da literatura enquanto ferramenta formativa de humanização, resistência e transformação, conforme defendem autores como Candido (2023), Compagnon (2009) e Freire (1987), pilares teóricos desta proposta.

Por fim, compreende-se que o caminho trilhado pelo projeto pode e deve ser ampliado, continuado e adaptado a outras realidades educacionais, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, onde a escola representa uma das poucas possibilidades de acesso à arte e ao pensamento crítico. Para isso, sugere-se o investimento em novas pesquisas que





explorem metodologias de leitura literária integradas às práticas interdisciplinares e às tecnologias educacionais, considerando, sempre, as diretrizes da BNCC (2017) e os princípios da educação libertadora de Freire (1987). Desse modo, este trabalho não apenas alcançou seu objetivo de promover a leitura literária como prática de mundo, mas também ofereceu uma contribuição empírica e teórica relevante para a comunidade acadêmica, ao mesmo tempo em que abriu caminhos para a replicação aprimorada de propostas similares em diferentes contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Alexandre de Melo. Literatura na escola: ainda se ensinam os valores estéticos?. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 15, n. 33, p. 131-142, 2025. Disponível em: <<https://ufs.emnuvens.com.br/Travessias/article/view/n33p131/n33p131>>. Acesso em: 12 de out. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2025.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Editora Todavia, 2023.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: CORDEIRO, Glaís Sales; ROJO, Roxane (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Pallas Editora, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos**. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- NUNES, Célio. Marineide vai para casa. In: NUNES, Célio. **O diário de W. J. e outras histórias: Ficção**. Aracaju: Subsecretaria de Cultura e Arte, 2005. p. 27-28.
- SÁ, Jorge. **A crônica**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- SABINO, Fernando. **Para Gostar de Ler**. Editora Ática, São Paulo, 1996.





VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias da vida privada**: 101 crônicas escolhidas. 10. ed.
Porto Alegre: L&PM, 1995.

TELLES, Lygia Fagundes. **Mistérios**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

