

MULHERES NA LITERATURA: A FORMAÇÃO DE HABILIDADES LEITORAS ATRAVÉS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR

Gabriela e Souza Rosalba ¹
José Iranilson Bezerra de Oliveira ²
Samuel Tavares Pinheiro ³
Patrícia Maria Viana Costa ⁴

RESUMO

O presente trabalho apresenta a proposta de uma sequência didática voltada para a promoção da leitura literária no Ensino Fundamental (Anos Finais), realizada no Colégio Oliveira Lima – Fortaleza/CE, através do projeto literário "Noite Cultural", que, no ano de 2025, teve como tema "Mulheres na Literatura" e buscou analisar as obras e a trajetória de algumas escritoras, bem como evidenciar a importância delas no campo literário, tanto no Brasil, quanto no resto do mundo. Foram selecionadas cinco escritoras: Carolina Maria de Jesus para o 5º ano, Adriana Carranca para o 6º ano, Socorro Acioli para o 7º ano, Jane Austen para o 8º ano e Mary Shelley para o 9º ano. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizamos o aporte teórico de Koch e Elias (2008), Marcuschi (2008), Piaget (1999), Ferreiro e Teberosky (1999), Letramento Literário (COSSON, 2006). A pesquisa tem natureza qualitativa e interpretativa se caracteriza, no decorrer do projeto, pelo desenvolvimento de leituras guiadas, atividades de retextualização, pesquisa de campo, além de debates sobre os temas dos livros, cenário histórico-social e transdisciplinaridade envolvendo professores de outras disciplinas. O projeto teve como culminância uma noite de apresentações (peças, esquetes e declamações de poesia) realizadas pelos alunos. Acredita-se que o impacto nos estudantes foi extremamente positivo, despertando neles o interesse pela leitura, aprimorando sua capacidade de interpretação textual e oralidade, além de expandir vocabulário, habilidade comunicativa, diversidade de linguagem, repertório cultural, visão crítica e conhecimento de mundo.

Palavras-chave: Literatura, Transdisciplinaridade, Leitura, Sequência didática.

1. Introdução

A educação literária brasileira e a formação do leitor literário na escola representam desafios em virtude, principalmente, das pressões por resultados imediatos e da predominância de atividades pedagógicas centradas na interpretação técnica e centrada nas provas externas;

¹ Especialista pelo Curso Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da UECE, gabrielarosalb@gmail.com;

² Especialista pelo Curso de Metodologia do Ensino de História do Brasil e do Ceará da Unifametro - CE, iran10bezerra@gmail.com;

³ Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará - CE, samuelpinheiro32@gmail.com;

⁴ Mestra em Letras com Ênfase em Linguagens e Letramento pela Universidade Estadual do Ceará - CE, m.viana.patricia@gmail.com.



exames padronizados. É com esse cenário que acreditamos ser fundamental valorizar projetos que promovam a apresentação da literatura como experiência estética, crítica e formadora, capaz de desenvolver o pensamento reflexivo e ampliar o repertório crítico e cultural dos estudantes.

Este artigo busca apresentar e analisar uma proposta de sequência didática realizada no Colégio Oliveira Lima, uma escola particular de Fortaleza/CE, por meio do projeto “Noite Cultural”, cuja edição de 2025 propôs o tema “Mulheres na Literatura”. A iniciativa tem como propósito aproximar os alunos das diversas séries do Ensino Fundamental II (Anos finais) as obras e trajetórias de autoras representativas do Brasil e do mundo, articulando a leitura crítica, o letramento literário e práticas interdisciplinares.

Apresentamos como referencial teórico dois tópicos de interesse: o primeiro Leitura e Letramento Literário (MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2008; COSSON, 2006; ELIAS (org.), 2011; CANDIDO, 1995) e o segundo o campo da Educação (PIAGET, 1999; FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

A leitura literária como experiência estética e crítica

A leitura literária no contexto escolar deve ultrapassar a mera decodificação de palavras ou a interpretação técnica do texto. Segundo Cosson (2006), o letramento literário é um processo que envolve fruição, construção de sentido e desenvolvimento da sensibilidade estética e crítica. O autor entende que possa existir uma concorrência da leitura literária com as novas mídias e tecnologias, podendo ser mais atraente este segundo, mas que é necessário fazer uma ligação entre os dois instrumentos já que a leitura também pode ser feita a partir de meios digitais, caso seja necessário. Independentemente do método ou do instrumento utilizado, o objetivo do projeto era estimular o letramento literário do aluno, garantindo que ele possa se apoderar daquilo que tem direito. Esse processo demanda mediação docente qualificada e ambientes que favoreçam o encontro do aluno com o texto literário como arte e forma simbólica de expressão humana.

Nesse sentido, Antonio Candido (1995) defende que a literatura deve ser compreendida como um direito essencial à formação do sujeito. O conceito de “humanização” surge a partir da ideia do ser humano ter a compreensão daquilo que é indispensável não apenas para si mas para o outro, sendo assim, a conscientização do que é necessário para a humanidade. E aqui não se trata somente aos direitos naturais já estabelecidos em constituição, mas também o direito à literatura e a outras formas de expressão que eram vistas apenas como algo de uma elite no passado.



A partir dessa visão, a literatura passa a fazer parte de um processo de construção do cidadão estruturando a conscientização dos seus direitos e promovendo uma maior igualdade social.

Ainda segundo Candido (1995):

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações [...] (CANDIDO, 1995, p. 24).

Está presente na literatura toda uma representação da sociedade, sendo uma ferramenta de percepção que perpassa o tempo e o espaço, sendo possível assim identificar e reconhecer uma diversidade de visões de mundo. Por isso a experiência estética fornecida pela Literatura é algo essencial para a criação de uma “humanização” do ser e isso nos mostra a força que a literatura tem para “invadir” outras disciplinas, sendo utilizada não apenas como uma ilustração de um tempo/espaço, mas também como fonte de conhecimento.

Cosson (2007) orienta que o letramento literário pode ser desenvolvido de uma forma mais dinâmica substituindo a tradicional leitura em sala de aula dos clássicos. É dele a inspiração que tivemos para construir uma sequência didática para o exercício da leitura, da interpretação da realidade presente na obra e da prática via teatro, partindo da motivação, da leitura e da interpretação interior (decifração) e exterior (materialização).

A leitura como prática social e discursiva

Autores como Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2008) ressaltam que a leitura é uma prática social que ocorre em contextos reais de uso da linguagem. Isso significa que o texto literário precisa ser trabalhado de forma situada, valorizando sua função comunicativa, estética e cultural. Em vez de atividades puramente técnicas ou descontextualizadas, a leitura deve ser significativa, possibilitando relações com a vida cotidiana, com outras áreas do conhecimento e com as vivências dos alunos.

Desta forma, a leitura não pode ser entendida como uma atividade neutra, de mera decodificação de palavras. Ao contrário, envolve processos de interação, interpretação e produção de sentidos, nos quais o leitor ocupa posição ativa diante do texto. Para Koch (2008), a leitura é uma atividade de interação entre autor, texto e leitor. Interpretar um texto, então, significa utilizar estratégias de antecipação, inferências e verificação, além de se utilizar de conhecimentos prévios para a construção de sentidos. Assim, cada leitura se torna singular, pois é resultado desses encontros.



Além disso, quando se trata do texto literário, o teor estético se articula à função social da leitura. O contato com a literatura torna possível o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criticidade, o que favorece a formação de sujeitos capazes de questionar a realidade e de se posicionar diante dela.

Como afirmam Koch e Elias:

[...] Se, como vimos, a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 38)

Desta forma, compreender a leitura como prática social e discursiva é reconhecer que ela sofre influências linguísticas, cognitivas e socioculturais, o que torna essa uma experiência individual.

A construção do conhecimento e a mediação na aprendizagem

Do ponto de vista da Psicologia da Educação, a aprendizagem significativa depende de interações construtivas entre o sujeito e o meio. Piaget (1999) enfatiza que o conhecimento se constrói por meio de desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos, e a Literatura, ao apresentar realidades complexas e simbólicas, contribui para essa movimentação interna. Já Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que o contato com textos autênticos, como os literários, favorece o desenvolvimento das hipóteses de leitura e da escrita autoral — aspectos essenciais na formação do letramento pleno.

Nesse processo, o aluno representa um sujeito ativo, ele não recebe as informações de forma passiva, mas reorganiza seus esquemas mentais a partir das situações problema que encontra. Para Piaget (1999), o professor deve ter papel de facilitador na construção do conhecimento, promovendo atividades que oportunizem constante movimento de assimilação e acomodação. Ao ter contato com a Literatura, o aluno é provocado a lidar com conflitos cognitivos e emocionais que o impulsionam a rever suas concepções e a ampliar sua compreensão de mundo.

Elias (2011) corrobora esse pensamento, uma vez que define o professor como um “facilitador da reflexão”, e que o aluno, através da interação com diversas interpretações, teria a sua ampliada.

[...] É no esforço de responder aos questionamentos do professor e dos pares que o aluno propõe novas versões para sua produção, para o que terá de



desenvolver e acionar estratégias linguísticas e discursivas das mais diversas.
(ELIAS, VANDA, 2011, p.121)

Dessa forma, percebe-se que, para a construção do conhecimento, é de extrema importância a participação ativa do aluno. Nesse movimento, o indivíduo não aprende somente novas informações, como transforma sua maneira de pensar e de se relacionar com o mundo.

Contexto da pesquisa

Formado por 108 estudantes, o Colégio Oliveira Lima é uma escola particular localizada no bairro Meireles, em Fortaleza. A escola adota o método psicogenético, desenvolvido por Lauro de Oliveira Lima, a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget, que agrupa os alunos de acordo com os estágios do desenvolvimento da inteligência (Sensorio-motora, Pré-operatória - pensamento simbólico e intuitivo, Operatória - concreta e abstrata).

O método psicogenético está embasado no tripé indissociável formado pela: situação problema (todo aprendizado é baseado no lançamento de um desafio para os alunos, de acordo com o nível cognitivo); dinâmica de grupo (os estudantes devem debater entre si, sob a mediação do professor que não deve centralizar na sua pessoa o debate, mas apenas conduzi-los); por fim, tomada de consciência (nesse momento que ocorrerá a formalização do que foi realizado anteriormente, ou seja, ele se torna apto a generalizar esse meio, essa forma, para outras situações, adquirindo uma nova “ferramenta” para utilização em futuras situações).

Tendo como premissas, o número reduzido de alunos por sala; e, o uso de mesas coletivas, que facilitam a amizade e a interação entre o grupo, os alunos aprendem o conteúdo sem que o mesmo seja exposto ou imposto a eles. Uma das maiores preocupações do colégio é criar cidadãos autônomos, pesquisadores e críticos, com liberdade para ser o que quiserem e que consigam resolver qualquer problema do cotidiano, por que, entender que o problema deve ser resolvido com inteligência.

Os estudantes que participaram da atividade compõem os segmentos do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais e Ensino Fundamental II - Anos Finais, formando tanto o Operatório Concreto, quanto o Operatório Abstrato. Na escola, os estudantes ficam sob a tutoria de um(a) professor(a) e estão organizados por Recantos (Salas de aula), de acordo com o nível de desenvolvimento proposto por Piaget e adaptado por Lauro de Oliveira Lima. Veja: a turma do Operatório IV (Recanto Dona Benta), formam o 5º ano; Operatório V (Recanto Monteiro Lobato), formam o 6º ano; Operatório VI (Recanto Centauro), o 7º ano; Operatório VII (Recanto Monteiro Pégaso); o 8º ano e, a turma do Operatório VIII (Recanto Sócrates), compõem o 9º ano.



Neste sentido, buscando promover o protagonismo juvenil e a autonomia dos participantes, o projeto “Noite Cultural”, contou com 58 estudantes de diferentes idades e condições neurodiversas, sendo 8, do 6º ano, sendo 8, do 5º ano; 9 do 6º ano; 10 do 7º ano; 14 do 8º ano e 9 do 9º ano. Divididos de acordo com o perfil dos personagens das histórias e comprometimento com a atividade, eles foram responsáveis pela elaboração do roteiro, produção técnica dos cenários, figurinos e, ainda, pela apresentação da obra literária da sua turma.

Tendo a obra “Quarto do Despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, cada estudante do Recanto Dona Benta ficou responsável, primeiramente, pela escolha e, em seguida, declamação de poesias. Estas foram construídas a partir da leitura da obra, durante as aulas de Função Semiótica e, aprimorada coletivamente pelos próprios estudantes nas leituras mediadas pela professora.

“Malala, a menina que queria ir para a escola”, da autora Adriana Carranca, foi a obra trabalhada pelos estudantes do Recanto Monteiro Lobato. Considerando a história de vida da ativista paquistanesa Malala Yousafzai, a turma construiu, sob orientação da professora de Função Semiótica, uma esquete com objetivo de fomentar a relevância da personagem central do livro. Deste modo, os estudantes dedicaram-se no desenvolvimento dos seus papéis, como também, na caracterização de seus personagens.

No Recanto Centauro o texto selecionado foi: A Bailarina Fantasma, da autora Socorro Acioli. Após visita ao Theatro José de Alencar, os estudantes elaboraram uma adaptação do enredo sobre o misterioso caso da bailarina morta no importante teatro de Fortaleza/CE. Contando com elementos sobrenaturais, cada aluno ficou responsável pela construção dos personagens narram a saga da personagem-título da obra.

Os Recantos Pégaso e Sócrates ficaram responsáveis pela adaptação de obras clássicas, sendo Orgulho e Preconceito, de Jane Austen e Frankenstein, de Mary Shelley, respectivamente. Após leitura dos livros, os estudantes tiveram liberdade criativa para fazerem adaptações e construírem um texto de acordo com a realidade das turmas. Neste sentido, a primeira obra foi adaptada, de modo, que os personagens centrais do texto foram mantidos e estiveram presentes em três grandes atos, bem como, no segundo caso, o texto também sofreu adaptações semelhantes.

Representatividade feminina na literatura: vozes silenciadas e resgatadas

Considerando a acessibilidade das obras, a diversidade de contextos e a adequação à faixa etária e maturidade leitora dos estudantes, a escolha de autoras para o projeto “Noite Cultural” teve como mote principal, abordar uma perspectiva crítica de gênero. O apagamento histórico



das mulheres do cânone literário é amplamente discutido por estudiosas como Heloísa Buarque de Hollanda (2003), que aponta para a necessidade de resgatar e valorizar a produção feminina como parte do patrimônio cultural. Incluir escritoras de diferentes contextos: negras, pobres, estrangeiras, modernas ou clássicas amplia o repertório dos alunos e promove uma formação leitora mais inclusiva, questionadora e cidadã.

Historicamente, a voz da mulher vem sendo silenciada, quando não apagada ou distorcida. Como Hollanda reforça em:

[...] Para as mulheres, as coisas "são como são" desde a Grécia Antiga. Na Política de Aristóteles, ele define: o espaço da pólis, isto é, a cidade, o espaço público, pertence aos homens. As mulheres, escravos e animais cabe a oikós, o espaço doméstico e familiar. (HOLLANDA, 2018, p. 63)

A literatura, por exemplo, sempre foi espaço de dominação masculina. As mulheres que ousavam escrever, muitas vezes, precisavam recorrer a pseudônimos, como no caso da precursora Mary Shelley, no início da sua carreira. De modo semelhante, Jane Austen teve sua importância diminuída e minimizada ao criticar as convenções sociais da época, que limitavam o papel da mulher.

No contexto brasileiro, esse apagamento é ainda maior, quando relacionados a recortes de raça e classe social, como evidenciam as trajetórias de autoras como Carolina Maria de Jesus, cuja escrita rompeu com padrões elitistas e deu visibilidade à experiência da mulher negra e periférica. Em contrapartida, a existência de autoras contemporâneas de sucesso como Socorro Acioli e Adriana Carranca ajudam a romper com estereótipos apreendidos em anos de anulação.

Ao resgatar essas vozes, o projeto propõe não apenas uma leitura literária, mas também uma leitura de mundo. O contato dos estudantes com obras produzidas por mulheres de diferentes tempos e culturas favorece a reflexão sobre desigualdades de gênero, a desconstrução de estereótipos e o reconhecimento da mulher como sujeito histórico e criador. Essa abordagem reforça a ideia de que a literatura é uma prática social e política, capaz de construir novas representações e promover a equidade.

Nesse sentido, a literatura escrita por mulheres deixa de ser vista como um nicho e passa a ocupar o espaço que lhe é de direito no currículo escolar, contribuindo para uma educação literária emancipadora.

A contribuição de outras áreas

A participação de docentes de outras áreas foi incentivada para garantir a transdisciplinaridade. Professores de História contribuíram com contextualizações históricas.



Segundo Bittencourt (2012) “um dos objetivos centrais do ensino de História relaciona-se à sua contribuição de *identidades*”. Sendo assim a História tem contribuição direta para a formação do “cidadão político”, indo muito além da ilustração de uma época de produção literária ou de uma situação específica, mas sim contribuindo para a construção da “humanização” do ser (CANDIDO, 2004).

Compreender historicamente o contexto da obra possibilita identificar as mudanças e permanências de um tempo passado em comparação com o nosso presente, percebendo a interligação entre um tempo e espaço a partir do olhar do autor em sua época e a construção de roteiro/personagem sob a visão de estudantes do tempo presente. Dessa forma, o professor de História esteve presente na construção dos roteiros das peças (esquetes), da escalação do elenco (alunos), da elaboração da trilha sonora e dos ensaios, fazendo das aulas de História uma prática didática.

Considerando os avanços nos métodos e técnicas no ensino de Geografia, ainda permanece um desafio para que conteúdo mais significativo para a vida do estudante, dentre as ferramentas que podem possibilitar uma melhor aprendizagem está a utilização da literatura e do teatro no ensino de Geografia.

Segundo Saltoris e Cardoso (2016), a literatura no ensino de Geografia cria oportunidades de enriquecer o convívio social e tornar a disciplina mais atrativa; além disso, aumenta a criticidade do aluno, sua percepção sobre diferentes paisagens, como os espaços geográficos se criam e recriam mediante a análise dos espaços presentes na obra literária, entre outras possibilidades, abrindo caminhos e propondo diversas maneiras de utilizar a interdisciplinaridade.

No que tange ao teatro, Richitelli et al. (2014) afirmam que esta arte auxilia na aprendizagem geográfica, pois permite que os alunos aprendam de forma lúdica, melhorando o desempenho intelectual, crítico, criativo, além de potencializar as habilidades de expressão, comunicação, interpretação, imaginação, leitura, escrita, sensibilidade, percepção do espaço e coletividade.

A educação geográfica considera formação do sujeito em suas múltiplas dimensões - ética, social, ambiental e espacial – contribuindo para a construção de cidadãos que possam pensar e atuar no mundo de forma ativa, contribuindo para a edificação de um mundo mais solidário e menos desigual. Sobre esta questão Castellar e Vilhena (2010) afirmam que:

A educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na consciência de que somos sujeitos da história; nas relações com lugares vividos (incluindo as relações de produção); nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identificação e comparação entre valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural; na compreensão perceptiva da paisagem que ganha



significados, à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 15).

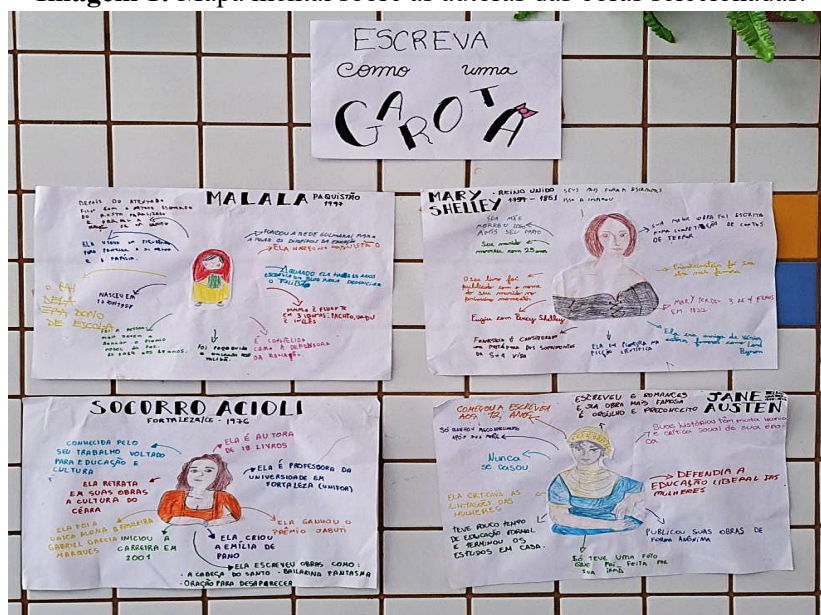
Metodologia

Este trabalho insere-se no campo das pesquisas qualitativas e interpretativas, tendo como foco o estudo de uma prática pedagógica específica, situada em um contexto escolar real. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa visa compreender os fenômenos em sua complexidade natural, valorizando a experiência dos sujeitos e o significado atribuído às ações. Assim, optou-se por uma metodologia descritiva e exploratória, com base na observação direta e na análise das produções dos alunos ao longo do projeto.

O desenvolvimento da sequência didática se deu em cinco etapas principais:

(1) introdução à autora e ao contexto histórico-social de sua obra. Para isto, os alunos fizeram pesquisas prévias sobre a autora escolhida para sua turma e apresentaram as informações obtidas, colocando-as em um mapa mental, conforme imagem 1. Após esse primeiro momento, cada turma apresentou sua autora para os alunos das outras salas, o que permitiu que todos conhecessem as escritoras trabalhadas;

Imagem 1: Mapa mental sobre as autoras das obras selecionadas.



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

(2) leitura guiada e discussão coletiva do livro ou fragmento selecionado. A professora responsável pela disciplina de Literatura dividiu os capítulos para que fossem lidos e discutidos gradativamente. Após a leitura, a professora fazia uma roda de discussão para sondar o que os alunos haviam compreendido e promover debates sobre as temáticas envolvidas. Desta forma,



foi possível fazer um compartilhamento de ideias, de modo que os alunos pudessem desenvolver sua compreensão através da fala do outro, mostrando, assim, que a importância dessa interação, bem como do papel do professor como norteador desse processo.

Como diz Cosson:

[...] Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura sobre e literatura, que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. (COSSON, 2014, p. 26).

(3) produção de atividades de retextualização, debates e trabalhos interdisciplinares. A cada semana, foi proposta uma atividade distinta de retextualização, como resumos, desenhos, esquetes, entre outras. Tais produções funcionaram tanto como instrumentos de avaliação formativa, quanto como indicadores do nível de compreensão dos textos por parte dos alunos, servindo à professora como um termômetro para monitorar os avanços na leitura e na interpretação. Essa prática se justifica a partir da teoria de Piaget (1959), segundo a qual o pensamento passa por três estágios — sincrético, analítico e sintético — até que o verdadeiro aprendizado se consolide. Nesse processo, as atividades de retextualização permitem observar em que etapa o aluno se encontra: da compreensão inicial e fragmentada (sincrética), passando pela análise dos elementos do texto (fase analítica), até alcançar a reconstrução do sentido (fase sintética), que representa a internalização do conhecimento.

Os alunos também vivenciaram uma pesquisa de campo ao Theatro José de Alencar, conforme Imagem 2, onde puderam aprender mais sobre a temática que envolve um dos livros escolhidos, a obra “A Bailarina Fantasma” da autora Socorro Acioli. Este foi um momento de grande valor cultural, em que foi realizada uma visita guiada, contando sobre a história do local e a ligação com o enredo literário. Além disso, as esquetes escritas pelos alunos foram utilizadas para a elaboração dos roteiros teatrais, que serviram para a culminância do projeto;

Imagem 2: Pesquisa de Campo.



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

(4) preparação para a apresentação final na Noite Cultural. Após a leitura completa dos livros e elaboração dos roteiros, os alunos tiveram uma intensa rotina de ensaios, que aconteciam três vezes por semana. Neste momento, eles se apropriaram das características das personagens, da impostação de voz e posicionamento de palco, desenvolvendo outras habilidades para além da interpretação do texto. Cada uma dessas etapas foi documentada por meio de registros de aula, fichas de leitura, gravações em vídeo e relatos escritos pelos professores envolvidos.

Imagem 3: Ensaio da apresentação do Operatório VII.



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

(5) a culminância do projeto, que ocorreu em evento aberto à comunidade escolar, em que os alunos apresentaram esquetes teatrais, declamações de poesia e exposições sobre as autoras estudadas. Como processo avaliativo, os alunos foram responsáveis por escolherem “destaques” em diversas categorias simulando uma premiação de atuação, considerando todo o processo participativo dos estudantes, a qualidade das discussões em sala e a produção final apresentada. Não apenas como uma tentativa de dar maior interesse para a atuação devido a disputa, a premiação ajudou que fosse criada uma auto análise por parte dos alunos além do envolvimento em leituras e peças que não necessariamente o aluno integrava. A partir desses resultados, fizemos uma pré-seleção com os indicados a todos os prêmios e a votação final foi feita pelos funcionários presentes na culminância. A premiação foi realizada no próprio colégio finalizando o projeto.

Imagem 4: Apresentação da peça *Frankenstein* do Operatório VIII..





Fonte: Acervo dos autores, 2025.

A análise dos resultados foi feita a partir do cruzamento entre registros dos professores, observações em sala e produtos finais, buscando compreender os efeitos formativos da proposta nos alunos e no ambiente escolar.

Conclusão

O presente relato demonstra que a interdisciplinaridade empregada para a aplicação do ensino da leitura literária é capaz de promover aprendizagens significativas e transformadoras, indo além do campo técnico do registro literário e se constituindo como uma prática humanizadora.

A utilização de obras de personagens femininas engrandeceu o debate trazendo, para além da leitura, vozes historicamente silenciadas. Além da questão do gênero, são autoras de diversos contextos sociais e culturais, ampliando ainda mais a percepção crítica sobre o papel feminino na sociedade de como ele foi construído dentro de um pensamento excludente mas que sempre teve resistência e tais mulheres fizeram e fazem parte dessa história. Ademais, utilizar o teatro como fechamento do projeto favorece o desenvolvimento da oralidade, da sensibilidade artística e do ser criativo, trazendo à tona o protagonismo estudantil.

Percebe-se, então, a importância desta sequência didática na formação cidadã dos adolescentes, onde a literatura reafirma o papel da escola nessa construção reflexiva e emancipatória. A valorização da leitura literária como direito e prática deve ser algo contínuo, pois é a partir dela que o ser humano pode se reconhecer enquanto sujeito histórico e crítico, capaz de intervir na sociedade de maneira consciente e ética.



Referência Bibliográfica

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos** 5 ed. São Paulo: Cortez: 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo, SP: Contexto, 2007.

ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____, Heloísa Buarque de (org.). **26 poetas hoje**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

RICHITELI, Aurélio Alberto. VITORINO, Bruna de Melo. GRACIOLI, Jéferson Muniz Alves. LEANDRO, Marllon Henrique. O uso do teatro como método de ensino de geografia na escola: Geoarte como prática educativa no ensino fundamental. I Simpósio Mineiro de Geografia. Universidade Federal de Alfenas-MG. 26 a 30 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.unifalmg.edu.br/simgeo/system/files/anexos/Aur%C3%A9lio%20Alberto%20Ric-hi%20teli.pdf>. Acesso em 28 /08/2025.

SALTORIS, Daiala Barroso. CARDOSO, Cristiane. Geografia e Literatura: uma proposta para um ensino interdisciplinar. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. ISBN 978 8599907-07-8. 24 a 30/06/2016, São Luis/MA. Disponível em: [1467662012_ARQUIVO_ArtigoENG.pdf](#). Acesso em 20/08/2025.

