



ARENA DAS PALAVRAS:

A obra Jogos Vorazes como auxiliar no ensino de língua portuguesa no 9º ano

ARENA OF WORDS:

Using The Hunger Games to support Portuguese language instruction in the 9th grade

Revista dos Cursos de Letras e do Programa
de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 7/09/2025
 Aprovação do trabalho: 16/09/2026
 Publicação do trabalho: 13/10/2026

Ana Karoline da Silva Fernandes Duarte  
anakaroline.fernandesduarte@gmail.com
 Universidade Federal de Alagoas

Karoliny Peixoto Neves  
karoliny.neves@icbs.ufal.br
 Universidade Federal de Alagoas

COMO CITAR

DA SILVA FERNANDES DUARTE, Ana Karoline; PEIXOTO NEVES, Karoliny. ARENA DAS PALAVRAS: A obra Jogos Vorazes como auxiliar no ensino de língua portuguesa no 9º ano. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 109-119, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/1157>.

Resumo

O presente relato descreve a implementação da obra *Jogos Vorazes* na disciplina de Língua Portuguesa como instrumento auxiliar de ensino. Esta ferramenta foi aplicada em turmas de 9º ano do ano letivo de 2025 de uma escola da rede municipal da cidade de Satuba, Alagoas. A proposta, intitulada *Diário do Tributo Ecológico*, teve como objetivo o desenvolvimento da leitura, da escrita e da consciência crítica social e ambiental. As metodologias utilizadas estão baseadas no interacionismo de Vygotsky (2007) e no construtivismo de Meek (1982). A base teórica está amparada nos postulados de Costa (2000), Cosson (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Fernandes e Silva (2011), Freire (1996), entre outros. Ao entrelaçar literatura e ciências, escola e vida, texto e corpo, ficção e realidade, a experiência revelou-se um fértil solo de ensino que pode favorecer o aprimoramento da leitura e interpretação textual, além de possibilitar a promoção da construção de sentidos singulares e coletivos.

Palavras-chave: Jogos Vorazes; língua portuguesa; leitura e escrita.

Abstract:

This report describes the implementation of the book "The Hunger Games" in the Portuguese language discipline as a teaching tool. This tool was administered to 9th-grade classes in the 2025 school year at a municipal school in the city of Satuba, Alagoas. The proposal, entitled "Ecological Tribute Diary," aimed to develop reading, writing, and critical social and environmental awareness. The methodologies used are based on the interactionism of Vygotsky (2007) and constructivism of Meek (1982). The theoretical basis is supported by the postulates of Costa (2000), Cosson (2006), Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), Fernandes and Silva (2011), and Freire (1996), among others. By intertwining literature and science, school and life, text and body, fiction and reality, the experience proved to be fertile ground for learning that can foster improved reading and textual interpretation, as well as foster the construction of singular and collective meanings.

Keywords: Jogos Vorazes; língua portuguesa; leitura e escrita.

Introdução

Ser professor/a do ensino básico é uma atividade integral. Demandas, cobranças, e desvalorização podem afetar não somente o bem estar físico do/a profissional assim como a saúde mental pode ser comprometida.

Muitas vezes, o cansaço de estar em sala unido à falta de energia podem dar gás à facilitação e simplicidade das práticas educacionais. No entanto, são os/as alunos/as que acabam sendo prejudicados e aqueles/as que já vêm de lares desestabilizados e com pouco incentivo para os estudos podem acabar se engajando cada vez menos, como é o caso dos/as estudantes que fazem parte do corpus deste relato.

Os/as discentes que compõem as turmas de 9º ano da escola em que o projeto que deu origem a este relato foi desenvolvido, são frutos de lares marcados pela violência, fome, instabilidade financeira e afetiva.

Muitos destes/as estudantes, moradores/as da periferia da cidade de Satuba, zona metropolitana do estado de Alagoas, não veem como necessário e/ou importante o domínio de habilidades basilares da língua portuguesa como leitura, interpretação e escrita adequada. Essa falta de interesse pelo desempenho escolar é, muitas vezes, fomentada pelas famílias.

Embora o contexto de vulnerabilidade contribua para a pouca valorização do estudo, esse desinteresse se manifesta diretamente em sala de aula, onde o baixo engajamento dos/as estudantes, muitas vezes, pode gerar frustração e desânimo no/a professor/a com o aprendizado destes/as alunos/as.

Nessa relação, o desafio não está apenas em ensinar conteúdos, mas em encontrar formas de despertar nos/as estudantes a motivação para aprender, ao mesmo tempo em que o/a docente pode precisar renovar, diariamente, suas próprias forças para não sucumbir ao desânimo unido à falta de valorização da profissão.

Não é fácil sair da rotina quando o cansaço e tantas desmotivações podem acabar pesando nos ombros do/a professor/a. No entanto, presenciar e possibilitar a aprendizagem para quem já tem poucas oportunidades pode acabar fazendo mais barulho que os motivos que convencem a desistir antes mesmo de começar.

E é pelos/as discentes e para os/as discentes que, juntamente com a professora Karoliny Peixoto Neves, professora de ciências destes/as alunos/as, um projeto interdisciplinar entre língua portuguesa e ciências foi pensado, com um objetivo em comum: construir conhecimentos em um ensino que possa fazer sentido.

Em harmonia com esse desejo de renovação, as metodologias ativas surgem como farol em meio à neblina das práticas tradicionais. Elas propõem um deslocamento do eixo: o/a aluno/a deixa de ser mero receptor para tornar-se sujeito/a da sua própria aprendizagem. É nesse deslocamento que se podem abrir brechas para a autonomia, o protagonismo e o envolvimento real com o

conhecimento, podendo também oferecer engajamento dos/as estudantes, como aconteceu nesta experiência.

1 Fundamentação teórica

A docência contemporânea encontra-se em uma encruzilhada complexa. De um lado, o excesso de demandas e a falta de valorização podem corroer a saúde física e mental dos/as professores/as; do outro, a necessidade urgente de reinventar práticas pedagógicas se impõe como resposta ao desinteresse dos/as estudantes.

Nesse cenário, Paulo Freire em *A Pedagogia da Autonomia* (1996), reafirma que ensinar exige resistência, compromisso e esperança. Para ele, a educação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui um ato político e amoroso, que busca criar condições para que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua própria história.

As metodologias ativas emergem aqui como possíveis alternativas que deslocam o/a estudante do papel de receptor passivo/a para o de sujeito ativo da aprendizagem. O pesquisador José Moran em *Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Mais Profunda* (2018), destaca que essas metodologias favorecem a autonomia, o engajamento e a criatividade, transformando a sala de aula em um espaço de experiências significativas. O/a professor/a, nesse processo, assume o papel de mediador/a, orientando o/a estudante a construir saberes em diálogo com o mundo real.

Esse deslocamento metodológico encontra, na experiência que será relatada, suporte no sociointeracionismo de Lev Vygotsky (2007), para quem o conhecimento se constrói na interação entre sujeito, linguagem e contexto social. O/a estudante, ao interagir com seus pares e com o/a professor/a, expande suas zonas de desenvolvimento, deslocando-se daquilo que já sabe para novas possibilidades de compreensão (Vygotsky, 2007).

A literatura, nesse cenário, adquire papel central. Rildo Cosson (2014), dialoga que o letramento literário é condição para a formação crítica, uma vez que o contato com obras literárias possibilita a ampliação de repertórios culturais e o desenvolvimento da sensibilidade ética e estética.

Na mesma perspectiva, Teresa Colomer (2017), acrescenta que a literatura juvenil, ao aproximar narrativas de ficção dos dilemas existenciais do/a estudante, favorece a identificação e a reflexão, fortalecendo vínculos afetivos com a leitura.

A prática da leitura dramatizada, por sua vez, pode transformar o texto em experiência viva. Para Paul Zumthor (2014), a oralidade literária reinventa a palavra escrita, conferindo-lhe corpo, voz e emoção. Assim, de acordo com os postulados aqui apresentados, é possível compreender que ler em voz alta, com entonação e ritmo, não é apenas decodificar signos, mas poder dar vida ao texto, abrindo espaço para que os/as estudantes dialoguem com ele em múltiplos níveis.

Dessa forma, interdisciplinaridade também pode se revelar como uma estratégia eficaz para diálogos com o conhecimento em diversos níveis. Ivani Fazenda (2011), lembra que o conhecimento escolar precisa romper as barreiras rígidas entre as disciplinas, pois a realidade é sempre complexa

e multifacetada. Ao unir língua portuguesa e ciências em torno da obra *Jogos Vorazes* materializa essa concepção, demonstrando que a aprendizagem pode ocorrer ao conectar diferentes áreas do saber e ancorar-se em problemas reais.

Por fim, Bell Hooks (2020), reforça que ensinar é um ato de resistência, um exercício de liberdade. Quando a escola cria espaços para que os estudantes tragam suas experiências, afetos e inquietações, ela deixa de ser apenas instituição transmissora e passa a ser comunidade de aprendizagem. A prática pedagógica, então, pode se tornar um ato de cuidado e de transformação.

Assim, ao entrelaçar metodologias ativas, sociointeracionismo, letramento literário, interdisciplinaridade e leitura dramatizada, constrói-se uma proposta que pode resistir à mesmice, reconhecer a complexidade dos sujeitos e reafirmar a potência da educação como espaço de vida, diálogo e criação coletiva.

2 Metodologia

Os procedimentos metodológicos empregados nas aulas de língua portuguesa resultam de uma homogeneização cuidadosa de metodologias ativas e fundamentos do sociointeracionismo de Vygotsky (2007), alicerçadas por uma concepção de ensino centrada no sujeito que aprende.

Este ensino, profundamente humanístico, não apenas admite, mas convida o/a estudante a ocupar o cerne do processo formativo. Dessa forma, os conteúdos explorados em sala podem ganhar densidade, significado e pertencimento, permitindo ao/à educando/a a construção de sentidos que podem transcender o limite da memorização para adentrar o território fértil da compreensão crítica.

Posto isso, foram realizados laboratórios de leitura, onde o texto era lido de maneira dramatizada e, dependendo da situação narrada, era trazida para os/as estudantes e solicitado a eles/as que se colocassem no lugar da personagem-narradora e compartilhassem quais decisões tomariam se estivessem no lugar dela.

O momento descrito anteriormente acabou se tornando também uma situação de escuta (uma vez que toda a turma se dispunha a ouvir o que o/a colega faria se estivesse no lugar da protagonista Katniss Everdeen) e reflexão, considerando que o convite para que os/as estudantes tomassem o lugar da personagem os/as fazia refletir sobre o que fazer nas situações narradas em *Jogos Vorazes*.

Ao passo que as leituras, durante o seu desenrolar, realizavam essas pausas críticas, a prática docente esteve alicerçada nos pilares do construtivismo de Margaret Meek Spencer (1982), que partem da premissa de que "os seres humanos adquirem conhecimento construindo-o de dentro para fora, em interação com o ambiente" (Meek, 1982, p. 8).

Nesse processo, o texto literário não é um fim em si mesmo, mas um meio pelo qual o/a estudante foi provocado/a, incentivado/a e convidado/a a relacionar sua realidade com a narrativa apresentada, questionando as decisões das personagens, suas motivações e implicações éticas.

O que se busca, assim, não é apenas a leitura da obra, mas o entrelaçamento entre texto e realidade. Nesse contexto, foi adotada também a metodologia da sequência didática literária, como

delineada por Rildo Cosson (2006), cuja estrutura se organiza em quatro momentos fundamentais: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Ancorada nos princípios do letramento literário e do sociointeracionismo, essa abordagem (2006), proporciona ao/à estudante não apenas o contato com o texto, mas uma imersão em suas camadas simbólicas, linguísticas e discursivas. A cada etapa, o/a estudante não é um mero receptor/a, mas um coautor/a do percurso interpretativo, conduzido de forma dialógica pelo/a educador/a.

Assim sendo, quando a obra foi levada para a sala de aula pela primeira vez ocorreu uma apresentação superficial do que acontecia na narrativa, os impactos que ela teve na sociedade, o que ela promovia e, por fim, a semelhança da protagonista com os/as adolescentes, o que gerou a motivação para a leitura, a consagração da leitura e, por fim, sua interpretação.

No que tange à produção textual, espaço de autoria e recriação, o processo de escrita e reescrita foi guiado pelas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esses autores, uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz *et al.*, 2004, p. 98). Dessa forma, a estrutura propõe quatro momentos: apresentação da situação comunicativa, produção inicial, desenvolvimento por meio de módulos e, por fim, a produção final do texto.

Essa arquitetura permite que o aluno perceba o texto não como um artefato isolado, mas como uma construção intencional, situada socialmente, cuja forma e conteúdo dialogam com propósitos específicos.

O guarda-chuva teórico e prático que amparou todas essas ações foi a aprendizagem baseada em projetos (ABP), abordagem que valoriza a autonomia discente, o trabalho colaborativo e a construção de saberes significativos.

Dessa forma, nas aulas da disciplina de língua portuguesa as metodologias descritas anteriormente foram utilizadas, enquanto nas aulas de ciências a obra em destaque era estudada da perspectiva biológica, descrevendo biomas, animais e contextos e realizando sua comparação com os biomas, animais e contextos brasileiros.

É nesse espaço vivo, em constante construção, que o ensino das disciplinas de ciências e de língua portuguesa puderam encontrar uma potência formativa, transformaram-na em projeto e nomearam-no de *A Interdisciplinaridade entre Ciências e Português por Intermédio do Diário do Tributo Ecológico*.

3 A interdisciplinaridade entre ciências e língua portuguesa por meio do tributo ecológico

O salto inicial do projeto aqui descrito aconteceu durante as aulas de língua portuguesa, onde os estudantes realizaram, em conjunto com a professora, uma leitura dramatizada da obra *Jogos Vorazes*.

Faz oportuno mencionar que quase todos os estudantes não possuem o hábito de realizar

leituras de obras narrativas como o material literário proposto.

Dessa forma, a técnica de leitura dramatizada foi empregada durante todas as aulas do que veio a ser chamado de *laboratório literário*. A leitura dramatizada é uma atividade prosódica, ou seja, envolve entonação, ritmo, e melodia à fala ainda que esta esteja sendo decodificando signos literários.

Assim sendo, foi importante realizar, no primeiro momento, uma apresentação da obra aos estudantes, construindo para isso uma proximidade entre a protagonista de *Jogos Vorazes* e os estudantes.

Entre as semelhanças pontuadas no momento de apresentação do texto aos/as alunos/as foram trazidos pontos como: a idade da protagonista, o senso de responsabilidade que ela possui com a família (e que é compartilhado pela maior parte dos/as alunos/as), a carência social e, também, o viés amoroso que vai se desenhando na narrativa.

Após a aproximação entre protagonista e estudantes implementei a seguinte pergunta catalisadora: *Como vocês reagiriam se sua cidade se transformasse em um cárcere, e a única saída fosse participar de jogos que não apenas testam suas habilidades, mas cobram vidas?*

A pergunta inquietante e, ao mesmo tempo, provocadora, proporcionou alguns instantes reflexivos nos/as adolescentes, que entre as diversas respostas criativas se permitiram pensar na sociedade à qual faziam parte.

Nenhum aluno/a foi convidado a compartilhar com a turma a sua resposta, o intuito da pergunta era provocá-los/as para que aproximassem do texto que seria lido em seguida. Após alguns instantes, um aluno foi selecionado para dar início a leitura.

Por terem sido provocados, apresentados à narrativa e pensado sobre o texto que leriam, os/as estudantes, ainda que sem o material físico em mãos, fizeram silêncio e acompanharam cautelosamente a leitura que o primeiro aluno selecionado realizava no projetor, que compartilhava na parede o arquivo em PDF onde todos podiam ler simultaneamente¹.

Ao se aproximar da aparição de uma personagem, outro aluno era selecionado para ler as falas. Realizando acréscimos de alunos/as à medida que personagens iam aparecendo e alternando estudantes que eram responsáveis pelos trechos da narradora, o que possibilitava um rodízio de leitura e a oportunidade de participação de todos/as.

À medida que a narrativa ia se desenrolando havia sempre um espaço para questionamentos vindos da professora, que sondava o que os/as estudantes fariam se estivesse no lugar da protagonista da cena, o que eles/as achavam das respostas dadas nas interações entre personagens e, também, da situação a qual estava sendo desenhada em suas imaginações.

A importância de realizar essas pausas constantes na leitura e questionar os/as estudantes pode servir para prender a atenção deles/as à narrativa, chamar a atenção para a história que se

¹ Como mencionado anteriormente, a escola municipal não possui o material físico aqui utilizado, por isso, foi necessário usar o projetor para compartilhar o material com todos.

desenrola e fortalecer seu posicionamento crítico diante do que se lê.

A reflexão para o que está sendo consumido por meio de palavras pode começar a traçar um significado maior, uma vez que as turmas, onde há uma variação de 35 à 40 alunos (muitos desestimulados), fazê-los pensar de maneira crítica sobre o que o texto propõe é importante e pode fortalecer discussões e posicionamentos futuros, além de possibilitar uma reflexão sobre a realidade em que estão inseridos e compará-la com a ficção. No caso destas turmas, a atenção deles/as acabou sendo apreendida para a narrativa por meio dos questionamentos constantes sobre ela.

Ao notar o interesse genuíno dos/as adolescentes com a leitura que estava sendo realizada, os nomes daqueles que liam eram anotados e, ao lado do nome de cada estudante que lia, era pontuado a existência (ou não) dos seguintes elementos:

- a) Presença de entonação e fluidez;
- b) Respeito aos sinais de pontuação;
- c) Compreensão literal e inferencial;
- d) Dificuldades de decodificação;
- e) Falta/Presença de práticas de leitura oral.

A cada grupo com 4 estudantes que finalizava a leitura foi realizado um *feedback* de cada performance oral, assim, eles poderiam observar em si quais aspectos deveriam trabalhar para melhorarem cada vez mais durante as práticas orais de leitura.

Em conjunto com a realização da leitura, além da avaliação da professora, foi solicitado que os estudantes escrevessem em uma pequena caderneta, intitulada de *Dicionário* as palavras que apareciam no decorrer da narrativa e que eram desconhecidas para eles/as para que, ao chegarem em casa, pesquisassem o significado dessas palavras e construíssem frases comuns do seu dia a dia utilizando-as.

No processo de domínio e aquisição da língua materna, é indispensável mencionar que leitura e escrita, ainda que existentes em blocos distintos, são complementares, uma vez que a existência dessas habilidades esteja intrinsecamente relacionada e são primordiais no processo de ensino.

Como proposto por Silva (2011, p. 148) apesar de subdivididas, a leitura e a escrita devem ser compreendidas como “práticas complementares e relacionadas, pois a escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita, o que não quer dizer que, de forma mecânica, um bom leitor será um bom escritor e vice-versa”. Dessa forma, após a leitura compartilhada, dramatizada e reflexiva dos seis primeiros capítulos de *Jogos Vorazes* foi o momento de unir a escrita nesta prática.

Assim, solicitei a construção de um texto dissertativo-argumentativo que deveria responder a seguinte pergunta norteadora:

“Na obra *Jogos Vorazes* a protagonista Katniss se apresenta e compartilha com o/a leitor/a suas habilidades e perspectiva de mundo. Assim, chegou a sua vez. Nas linhas abaixo apresente-se e compartilhe sua perspectiva da sociedade que o/a rodeia destacando como é ser adolescente em

2025.”

As construções tiveram como ponto de partida a maneira como a protagonista Katniss Everdeen se apresentava para o público leitor, trazendo não apenas questões sobre conflitos emocionais pessoais, mas como membro do Distrito 12 que fazia parte de Panem, o que achava daquela sociedade a qual estava inserida, suas imposições, proibições e obrigações.

De formas distintas, mas sem perder ou deixar os aspectos mencionados de fora dos textos, as produções escritas foram realizadas sem dificuldades. Falar sobre si, o que pensa e o que acha é um comportamento comum e rotineiro entre esses/as alunos/as e acabei trazendo como um método de estímulo à produção escrita.

Na folha do caderno eles/as viram e abraçaram a oportunidade de falar sem medo de julgamentos ou discordância suas visões da sociedade a qual pertenciam. Dentre os mais de 100 textos lidos e corrigidos destaco as seguintes passagens²:

Fragmento 1:

“Eu acredito que nossa geração foi muito influenciada pelo TIKTOK, com isso vieram vícios de linguagem, muitas gírias nos vocabulários e acreditam em muitas Fake News.” N.B.S.L.

Fragmento 2:

“A vida de hoje em dia é feita de escolhas. Eu posso escolher quem vou ser ou quem posso ser. minhas escolhas são muito importantes, consigo ver isso agora. Elas têm peso.” L.L.S.S.

Fragmento 3:

“Esse mundo é muito racista. Só de olhar que sou preto já acham logo que sou bandido, como aconteceu com a Katniss quando ela chegou na Capital.” W.V.S.S.

Após as leituras e correções ortográficas e gramaticais realizadas em cada texto, a entrega dos mesmos foi efetuada e, junto a ela, solicitado aos/às discentes uma reescrita do material produzido, orientando-os/as a manter o teor da produção original. A possibilidade de acréscimo de escrita também foi permitida.

Colocá-los/as de frente com os desvios gramaticais cometidos por eles/as os/as fez notar que além do cuidado necessário a ser tomado no momento de produção, também se faz importante refletir sobre o que elaboram e a qualidade do material que será entregue à professora uma vez que estarão sendo avaliados.

Em meio a devolutiva dos textos aos/às estudantes, os/as mesmos/as acabaram sendo responsáveis por chamarem a própria atenção em relação à existência dos desvios cometidos e

² Os desvios ortográficos e/ou gramaticais existentes nas amostras apresentadas foram propositalmente para manter a autenticidade da escrita construída pelos estudantes.

apontados por mim. A importância da prática de reescrita é um ato de despertar do consciente da escrita, pois:

Quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o autor irá perceber que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas inacabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, consequentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (Mengolo e Mengolo, 2004, p. 75).

Após a entrega dos textos reescritos e uma segunda avaliação dos materiais, foi o momento de os estudantes compartilharem suas produções com a turma por meio de leituras em voz alta.

Posteriormente às leituras dos textos, cada uma das quatro turmas do segmento do 9º ano elegeu os três textos que se destacaram entre eles para serem apresentados na culminância do projeto, que ocorreria no pátio e que teria estudantes de outras salas prestigiando, mas, principalmente, as demais turmas de 9º ano.

Ao total, foram apresentados na culminância do projeto, doze produções escritas. Três produções de cada uma das turmas. Entre os textos apresentados podia-se notar o respeito e cuidado que os estudantes tiveram para responder a pergunta norteadora que deu início às produções, mas também a diversidade narrativa, a crítica e reflexão sobre o lugar onde estão, quem são e os papéis que exercem na sociedade.

Considerações finais

Educar é, acima de tudo, um gesto de esperança, e talvez tenha sido essa esperança o alicerce mais firme deste relato. A leitura dramatizada, ao transformar palavras em presença, estimulou a voz dos/as alunos/as que tantas vezes silenciam diante de uma realidade que não os/as escuta. A escrita e a reescrita, por sua vez, foi uma maneira de libertação: um modo de gritar sem ferir, de se mostrar sem medo, de construir pontes entre os/as estudantes e como eles/elas veem o mundo.

Os/as adolescentes envolvidos/as neste trabalho, imersos em realidades muitas vezes marcadas por exclusão, violência e carência afetiva, puderam enxergar-se protagonistas não só de uma narrativa literária, mas de suas próprias trajetórias ao se verem enquanto pessoas críticas e reflexivas que podem analisar a sociedade ao qual estão inseridas e se posicionar sobre ela.

O laboratório literário criado com a disciplina de língua portuguesa pode transcender a função pedagógica: tornou-se espaço de expressão, espelho de subjetividades e semente de cidadania. A interdisciplinaridade entre ciências e português não foi apenas um elo entre conteúdos curriculares, mas um pacto pedagógico pela humanização do ensino.

As metodologias ativas possibilitaram aulas mais dinâmicas, questionadoras e reflexivas. Foi possível notar, durante os momentos de construção escrita e os laboratórios literários, que havia um

interesse genuíno em estar em sala, em participar das discussões e conhecer o universo da Katniss.

Aliado ao texto, também foi solicitado que os/as alunos/as criassem roupas inspiradas nos figurinos dos tributos da obra em estudo com materiais recicláveis, o que também pode causar certa empolgação nos/as estudantes, não apenas em ir para a escola, mas em participar das aulas, e, indiretamente, da obra.

Mediante o exposto, este relato reafirma a potência de práticas educativas que ousam ir além do conteúdo, que reconhecem a arte de ensinar como arte de cuidar, da linguagem, da escuta, da juventude. Porque, em tempos em que a escola parece esmorecer, é preciso lembrar: enquanto houver afeto entre páginas e pessoas, ainda haverá futuro a ser escrito.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2017.

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

COSTA, Sérgio Costa. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Martine; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de uma prática. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FERNANDES, Vânia; et al. Atividades prosódicas: a leitura dramatizada. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 1, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Elefante, 2020.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**, v. 4, 2005.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 25-45.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.