UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

AINAN SILVA DE OLIVEIRA

DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR

Jaguarão - RS/Polo de Caçapava do Sul

2026

AINAN SILVA DE OLIVEIRA

DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Português EAD da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras – Português.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes

Jaguarão - RS/Polo de Caçapava do Sul

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais)

O48d Oliveira, Ainan Silva de

DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR / Ainan Silva de Oliveira.

35 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS, 2026.

"Orientação: Lúcio Jorge Hammes".

1. Ensino de Literatura. 2. Estágio Curricular . 3. Leitura literária. I. Título.

AINAN SILVA DE OLIVEIRA

DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Português, Licenciatura modalidade a distância, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 30 de junho de 2026

Banca examinadora:

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes (Orientador – UNIPAMPA)

Prof. Dr. Jucenir Garcia da Rocha (UNIPAMPA)

Profa. Ma. Suellen Ribeiro Medeiros (UNIPAMPA)

Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/07/2026, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2078623** e o código CRC **B74B8143**.

Documento assinado digitalmente
JUCENIR GARCIA DA ROCHA
Data: 15/07/2026 19:26:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Documento assinado digitalmente
SUELLEN RIBEIRO MEDEIROS
Data: 15/07/2026 22:09:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR

CHALLENGES OF LITERATURE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL II: EXPERIENCE REPORT IN CURRICULAR INTERNSHIP

Ainan Silva de Oliveira[1]

RESUMO

O presente artigo configura-se como um relato de experiência do estágio curricular supervisionado em Língua Portuguesa realizado no Colégio Municipal João Primo da Silva no Mulungu do Morro, Bahia, no ano de 2025. Objetivou-se relatar e refletir sobre os principais desafios encontrados no ensino de literatura no Ensino Fundamental II, descrevendo o contexto escolar, as atividades desenvolvidas, os entraves vivenciados pelos alunos e os problemas enfrentados pelos professores. A metodologia adotada é o relato de experiência, com coleta de dados por meio de observação participante e diário de campo. Os resultados indicam que os desafios do ensino literário se articulam de forma sistêmica, envolvendo a fragilidade da formação leitora dos estudantes, o distanciamento entre o cânone escolar e os repertórios culturais juvenis, a precariedade da estrutura física da escola e o isolamento pedagógico dos professores. Conclui-se que o ensino de literatura permanece desafiador, mas viável, exigindo mediações docentes intencionais e dialógicas, bem como políticas educacionais que garantam condições adequadas de trabalho e formação continuada para os professores de literatura.

Palavras-chaves: ensino de literatura; estágio curricular supervisionado; leitura literária; Ensino Fundamental II; relato de experiência.

ABSTRACT

This article presents an experience report of the supervised curricular internship in Portuguese Language, carried out at the Colégio Municipal João Primo da Silva in the Mulungu do Morro, Bahia, Brazil, in 2025. The study aimed to report and reflect on the main challenges encountered in literature teaching in the final years of Elementary School, describing the school context, the activities developed during the internship, the difficulties faced by students, and the obstacles encountered by teachers. The methodology adopted is the experience report, with data collected

[1] Acadêmica do curso de Letras – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: ainansilva@aluno.unipampa.edu.br

through participant observation and a field diary. The results indicate that the challenges of literature teaching are systemically interconnected, involving the fragility of students' reading development, the gap between the school literary canon and youth cultural repertoires, the precarious physical conditions of the school, and the pedagogical isolation of teachers. It is concluded that literature teaching remains challenging, but viable, requiring intentional and dialogical teaching mediation, as well as educational policies that ensure adequate working conditions and continuing professional development for literature teachers.

Keywords: literature teaching; supervised curricular internship; literary reading; elementary school; experience report.

1 INTRODUÇÃO

A literatura é um componente na formação do estudante, que auxilia o processo de ensino e aprendizagem, além de desenvolver senso crítico, e permitir que este atue na sociedade como um agente transformador e educador de maneira biopsicossocial. Mesmo diante do potencial da literatura, ocorrem algumas dificuldades que podem interferir significativamente na construção do conhecimento literário no âmbito escolar.

O presente artigo configura-se como um relato de experiência do estágio curricular supervisionado de observação e de regência em Língua Portuguesa, realizado no Colégio Municipal João Primo da Silva no Mulungu do Morro, Bahia, no ano de 2025. A partir dessa vivência, buscou-se investigar os principais desafios enfrentados no ensino de literatura no Ensino Fundamental II.

Nesse sentido, a justificativa desta pesquisa decorre do contato direto com os entraves ainda presentes no ensino literário no Ensino Fundamental II, que dificultam o pleno desenvolvimento educacional dos alunos. Compreender quais são as principais interferências na mediação da leitura dos clássicos torna-se fundamental para repensar os caminhos do ensino literário no país, contribuindo com reflexões e propostas que favoreçam o resgate do valor formativo da literatura no ambiente escolar.

Desse modo, o trabalho vincula-se diretamente ao curso de Letras, enquanto uma proposta para abranger o horizonte de possibilidades quanto ao ensino literário brasileiro, elucidando e contribuindo com reflexões críticas e a proposição de estratégias didáticas que valorizem o diálogo entre os clássicos e as linguagens contemporâneas. Considerando o estágio curricular uma experiência única e holística de suma necessidade na formação do professor, compreende-se que utilizar das experiências obtidas nesse processo é válido e produtivo.

A pesquisa visa relatar e aprofundar a experiência do estágio sobre os principais desafios encontrados no ensino de literatura na sala de aula a partir do estágio curricular supervisionado

no Ensino Fundamental II, de modo que o contexto escolar e o perfil da turma onde o estágio foi realizado sejam descritos bem como as atividades desenvolvidas no ensino da literatura, além de identificar os principais desafios dos alunos no ensino da literatura, e refletir sobre os principais problemas enfrentados pelos professores no ensino da literatura. Tendo como base das reflexões o postulado e orientado pela Base Comum Curricular (BNCC) para o ensino de literatura, a visão interacionista da linguagem defendida por Luiz Carlos Travaglia, Irandé Antunes, Mikael Bakhtin, que se estende para a leitura com Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Vanda Maria Elias, além de usar a Teoria da Recepção Estética aplicada à literatura para alicerçar a discussão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Contextualização do Ensino de Literatura no Brasil Contemporâneo

2.1.1 O ensino da Literatura no Brasil Contemporâneo

A literatura pode ter papel transformador na formação do cidadão, pois por meio dela novas compreensões sobre a realidade podem ser desenvolvidas, além de outras habilidades essenciais para a socialização e o autodesenvolvimento (Silva, 2024). Contudo, o ensino literário tem se tornado cada vez mais desafiador diante do avanço tecnológico e das constantes mudanças da sociedade brasileira, exigindo dos professores estratégias inovadoras de mediação.

Quando a escola brasileira se expandiu, houve um processo no qual a literatura se apresentou, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, especialmente nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos. Isso se deveu e se deve tanto à pouca identificação dos grupos populares com a língua padrão e da literatura canônica quanto pelo caráter pouco pragmático da literatura, em contraposição à ênfase escolar aos textos instrumentais e pragmáticos (Zilberman, 2008). As mudanças sociais e, consequentemente educacionais, decorrentes da tecnologia elucidam a necessidade de uma maior valorização da literatura, tendo o professor com agente educador decisivo nesse processo (Andrade, Simões, Honório, 2025).

Junto a isso, podem-se destacar algumas dessas dificuldades presentes hoje no Brasil, como: o distanciamento do recorte cronológico literário com a realidade dos estudantes; a rigidez curricular das instituições de ensino; a utilização de métodos de ensino ineficazes ou desinteressantes para os alunos; a pouca formação leitora dos próprios estudantes e futuros docentes, que chegam ao ensino superior com repertório literário limitado; somado a esses

fatores estão a influência do vestibular e das avaliações externas, que favorecem abordagens conteudistas e decorativas; a instrumentalização da literatura apenas para ensinar gramática ou conteúdos linguísticos; o contato quase inexistente com a obra completa junto a uma perda gradual de interesse pela leitura na educação básica, dentre outros (Rego, 2022).

2.1.2 A Literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento utilizado como parâmetro para a elaboração dos currículos escolares nacionais. Conforme destaca o Ministério da Educação, a BNCC é um documento normativo que descreve as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do período escolar, visando a equidade educacional (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular propõe mudanças importantes para o ensino de literatura no Brasil, buscando superar práticas tradicionais centradas apenas na memorização de escolas literárias e períodos históricos. O documento valoriza a formação do leitor crítico e autônomo, incentivando experiências de leitura mais significativas e próximas da realidade dos estudantes. Nesse contexto, a literatura passa a ser entendida como uma prática artística e cultural capaz de desenvolver sensibilidade, reflexão e participação social.

Há também a defesa do contato direto com obras integrais e a ampliação do repertório literário dos alunos, incluindo produções contemporâneas, literatura periférica, indígena, africana e outras manifestações culturais que dialoguem com a diversidade da sociedade brasileira.

Em consonância à BNCC, Lage e Santos (2022) destacam que a literatura se encontra como um fator essencial na formação do aluno, dada sua condição simbólica e diversa, que infere diretamente nas relações sociais. Todavia, segundo Sacramento *et al.*(2021), o termo letramento literário e a sua formação não se fazem presentes na BNCC de forma consistente, além de não serem descritos como processos, mas como um objetivo alcançado através de múltiplas habilidades. Ainda, Alves e Oliveira (2022) apontam que os docentes são responsáveis pelo papel de aproximar os aspectos teóricos da literatura da realidade dos estudantes, buscando desenvolver práticas que despertem o interesse pela leitura e promovam a qualificação da experiência literária no ambiente escolar.

2.2 Fundamentos Teóricos da Leitura Literária

2.2.1 A formação do leitor literário

Para a formação de leitores, é necessária uma visão da linguagem como forma/processo de interação, visto que a linguagem não está enclausurada em um molde fixo, não sendo estruturada apenas para dar vazão ao pensamento e comunicar ideias. A linguagem é, antes de tudo, um lugar de interação humana com a possibilidade de produção de efeitos de sentido entre os interlocutores (Travaglia, 2009). Tal interação comunicativa acontece em uma dada situação de comunicação, com as características e regras que lhe são próprias, e em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, a receber influências e perspectivas daquele grupo social e tempo.

A partir da compreensão interacionista da linguagem, se compreende o texto numa relação entre autor, leitor e contexto social, sendo, portanto, uma prática comunicativa e interacional, na qual seus sentidos são produzidos dinamicamente a partir das condições de produção e recepção. Os sujeitos ativos no processo de comunicação constroem e são construídos pelo e no texto (Koch, Elias, 2008).

Kleiman (1989) aborda a leitura como um processo interativo, com diversos conhecimentos do leitor sempre interagindo com os conhecimentos trazidos pelas páginas, objetivando a compreensão. Dessa interação, também com textos literários, alcança-se o domínio da linguagem e inicia-se o desenvolvimento literário, que desembocará na lapidação do senso crítico e na formação do imaginário e da personalidade.

A leitura literária apresenta-se de grande valia para os alunos; através dela emoções são experimentadas, imaginário provocado e expandido e a oportunidade de sair do seu mundo repleto de condições muito difíceis, na maior parte das vezes (Andrade, Dias, 2025). Considerando a importância do desenvolvimento literário, a formação do leitor literário é essencial para uma base consistente de ensino e aprendizagem. Nesse ponto, Barbosa (2011) infere que o letramento literário pode ser entendido como o gosto por ler literatura para além da capacidade de leitura e compreensão, ou seja, uma leitura consciente e feita por escolha, coadunando com sua composição artística. O autor acrescenta a criação de espaços para o desenvolvimento de leitores literários, especialmente diante do aplanamento e superficialidade presentes no âmbito institucional escolar.

Mendes (2008) descreve o texto literário como eixo principal do despertar do leitor para as diversidades do mundo, ao mesmo tempo, em que permite o leitor se aproximar da compreensão de outros textos dos mais diversos gêneros e fortalecer as competências criativas de elaboração. Destaca, então, as seguintes habilidades essenciais para um leitor: aprender a ser o ponto de partida rumo à consciência do ser, ter discernimento sobre múltiplos temas, possuir

comportamento ativo para a leitura e recepção do texto, assumir novos papéis ante o texto literário, e estar aberto para o processo de reconstrução enquanto leitor.

2.2.2 Teoria da Recepção Estética e Literatura

A teoria da recepção estética, conforme disserta Gomes (2009), pode ser compreendida como a confluência entre a poética e a hermenêutica, na qual o enfoque passa a ser no leitor e na sua compreensão acerca da obra. Jauss (1979) argumenta que a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Da mesma forma, Zilberman (1989) afirma que ao assumir a perspectiva do leitor, a Estética da Recepção considera que é a partir do ponto de vista do receptor que se garante a historicidade das obras literárias.

A verdadeira inovação da Estética da Recepção consistiu em ter abandonado a classificação das exegeses possíveis e historicamente realizadas sobre um texto (Jauss, 1979). Assim, entender a recepção estética no âmbito literário é elucidado por Cândido (1995):

> A literatura, no sentido de fabulação, de fantasia, de poesia, de ficção, representa uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e que só a experiência estética da obra literária pode satisfazer (Cândido, 1995, p. 175.).

Nesse segmento, tal compreensão está em concordância com Bakhtin (2003), para quem o significado de uma enunciação é determinado, em última análise, por sua relação dialógica com outras enunciações. Sendo assim, a confluência entre teoria da recepção estética e literatura mostra-se como um fenômeno indissociável que necessita de elaboração e desenvolvimento constante na formação de leitores literários.

2.3 O Estágio Supervisionado na Formação Docente

O estágio supervisionado é uma parte essencial na formação do aluno, especialmente dos que visam à docência. Conforme descrevem Bernardy e Paz (2012), esse fator permite a aquisição e o desenvolvimento de habilidades para gerir problemas, a aplicação do conhecimento teórico na prática e o acesso de forma mais próxima aos desafios da área profissional.

Nesse sentido, Paniago e Sarmento (2015) argumentam que um dos momentos ímpares na etapa de estágio é o contato com os alunos, o qual promove a mobilização dos conhecimentos

previamente adquiridos e a adaptação para as demandas encontradas, modificando as expectativas quanto à atuação profissional.

Assim sendo, como relata De Araújo Moraes (2025), o estágio não deve ser visto apenas como parte do processo curricular, mas como um espaço de pesquisa que viabiliza a compreensão mais proximal com as vivências escolares, a fim de que a construção dos professores ocorra de modo real, crítico e reflexivo, evitando propostas divergentes do que está presente na realidade dos alunos.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagem predominantemente qualitativa e caráter descritivo, apresentada sob a forma de relato de experiência, o qual, conforme Fortunato (2018), resulta em conhecer a si mesmo, pela própria ótica, ao se ver refletido nas mais distintas realidades que se pretende examinar. A experiência relatada é a do estágio curricular no Ensino Fundamental II realizado no Colégio Municipal João Primo da Silva no Mulungu do Morro no período de 2025.

Nesse sentido, o presente relato se propõe a apresentar elementos reflexivos sobre as dificuldades encontradas no ensino de literatura em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental II, sem a intenção de encerramento das discussões, tampouco de generalizar as experiências obtidas, mas permitindo ampliar a divulgação do assunto. Para a fundamentação teórica, foram utilizados livros e também artigos e dissertações científicas disponíveis nas bases: SciELO e Periódicos CAPES, num recorte temporal dos anos 1979 a 2025, sendo lidos 40 artigos e livros para a confecção da pesquisa.

A coleta de dados foi feita por meio de observação participante, relacionada como a possibilidade de observar o fenômeno e ao mesmo tempo experienciá-lo (Cozby, 2003), cujos registros do vivido e percebido ocorreram em diário de campo, instrumento indispensável neste tipo de pesquisa (Bardin, 2011). Os instrumentos de análise usados foram os roteiros do contexto escolar (ANEXO A), do trabalho pedagógico (ANEXO B), das interações em sala de aula (ANEXO C), do ensino de leitura (ANEXO D) e o questionário diagnóstico da turma (ANEXO E) para delinear o perfil da desta, usando critérios de seleção das perguntas de acordo com o potencial contributivo na discussão proposta. Tais roteiros foram disponibilizados pelos componentes curriculares Estágio Supervisionado I e II, sendo elaborados pelas docentes responsáveis por estes componentes.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 Descrição do Contexto Escolar e do perfil da turma

A execução dessa pesquisa ocorreu no Colégio Municipal João Primo da Silva localizado na Praça Alcides Silva, s/n, no centro do município de Mulungu do Morro, Bahia. A escola é uma instituição pública da rede municipal de ensino e oferece atendimento ao Ensino Fundamental II (anos finais), nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos diurno e noturno. Em 2025, atendia a 645 estudantes distribuídos em turmas regulares e multidisciplinares ao longo de três turnos. A localização da escola mostrou-se como positiva no aspecto de deslocamento dos estudantes, uma vez que está no centro da cidade.

Seu funcionamento é orientado por legislações nacionais e municipais, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) e as normativas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola foi elaborado em 2015, com participação de professores, equipe gestora e representantes da comunidade escolar, embora haja reconhecida necessidade de atualização.

A filosofia da escola consiste em assegurar uma educação de qualidade, pautada na criatividade, na inovação e no respeito ao próximo. Seus principais objetivos são formar cidadãos autônomos, críticos e conscientes de suas decisões. Entretanto, esses objetivos enfrentam limitações, uma vez que há pouca participação efetiva dos alunos e de seus responsáveis nas ações propostas pela instituição.

O currículo da escola é guiado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), buscando contemplar os conteúdos essenciais e, ao mesmo tempo, respeitar as especificidades socioculturais do município. O atendimento a estudantes com deficiência é estruturado com apoio de cuidadora, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendimento psicológico e psicopedagógico, além de propostas de atividades adaptadas em sala regular, fortalecendo o compromisso com a inclusão.

A formação continuada dos professores ocorre por meio de oficinas e momentos de estudo, ainda que de maneira pontual. No que diz respeito ao corpo docente, sua atuação e dedicação na promoção da educação mostrou-se positiva, apesar das dificuldades encontradas, especialmente na formação deficitária dos alunos.

O edifício da unidade escolar dispõe de 22 ambientes, incluindo salas de aula, cantina, secretaria, almoxarifado, biblioteca, quadra poliesportiva, sala de recursos e centro cultural. A biblioteca oferece limitados livros paradidáticos e alguns jogos. Vale ressaltar a baixa frequência da biblioteca pelos alunos. A instituição possui acesso à internet e os espaços mais frequentados pelos alunos são as salas de aula e a quadra. O ambiente traz alguns persistentes desafios como a ausência de refeitório, a falta de sala de vídeo e problemas de ventilação em algumas salas, que afetam o conforto e o rendimento dos estudantes.

Trata-se, assim, de uma escola pública com muitas limitações estruturais, pedagógicas e sociais que busca oferecer uma educação de qualidade. Há um esforço em alinhar-se à proposta democrática e participativa, como defendem autores como Veiga (2008), embora reconheça as dificuldades cotidianas que restringem plena concretização dos princípios do PPP e do currículo crítico-transformador.

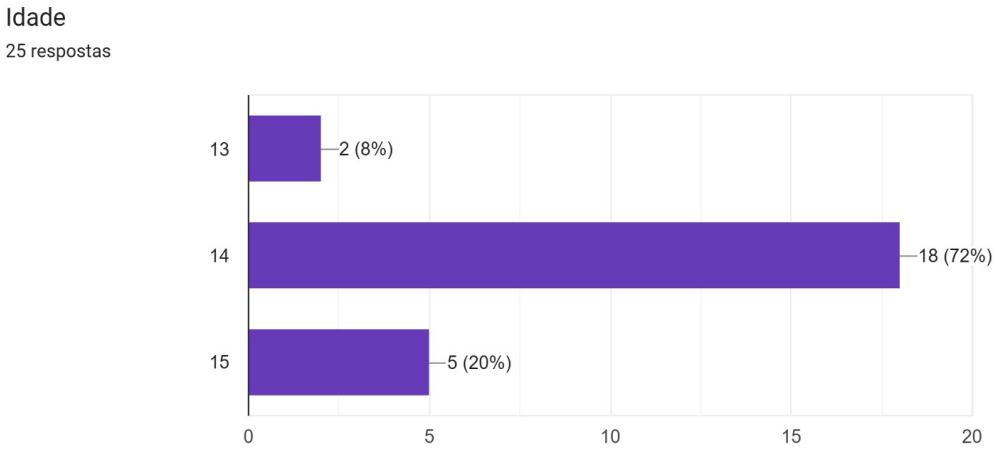
A sala de aula apresenta condições físicas que não favorecem plenamente o processo de ensino-aprendizagem. Há apenas uma janela, cuja ventilação e iluminação são insuficientes, tornando o ambiente escuro e abafado em muitos momentos. As paredes se encontram vandalizadas, cobertas por rabiscos e desenhos, o que confere ao espaço um aspecto inóspito e desmotivador para o estudo. As carteiras individuais, embora em número suficiente, também apresentam sinais de descuido, com muitas delas pichadas ou danificadas. A sala possui quadro branco e sistema com câmera de segurança, o que contribui para o monitoramento, mas não supre as carências estruturais do espaço.

Como aponta Libâneo (2012), o espaço escolar deve ser compreendido como um agente pedagógico, cuja organização física e simbólica interfere diretamente na formação dos sujeitos. Um ambiente degradado pode comprometer a valorização da escola como espaço de conhecimento, afetando a motivação dos alunos e a autoridade pedagógica do professor. Assim, torna-se urgente a valorização do espaço escolar não apenas como suporte físico, mas como dimensão constitutiva do processo educativo.

A turma acompanhada foi o 9º ano D do Ensino Fundamental II. Formada por 28 alunos com faixa etária média entre 13 e 15 anos, no turno vespertino, com 5 aulas semanais do componente curricular Língua Portuguesa. Trata-se de uma turma heterogênea, com diferentes níveis de desempenho em leitura, escrita e interpretação textual. As potencialidades da turma incluem o interesse pela participação nas aulas, ainda que alguns alunos tenham resistência à exposição oral, o que exige estratégias para fortalecer a confiança e a autoria dos estudantes. Participaram 25 alunos da pesquisa, 3 alunos faltaram; nas perguntas que tiveram menos de 25

respostas, alguns alunos optaram por não responder, nas questões com mais de 25 respostas, alguns estudantes assinalaram ou relataram mais de uma alternativa.

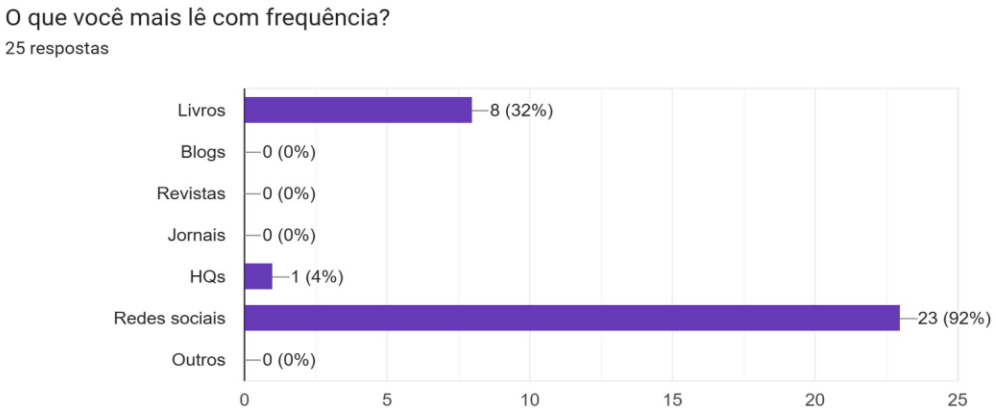
Gráfico 1 – Idade dos alunos



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 1 trata-se de uma representação demográfica das idades dos alunos do Colégio Municipal João Primo da Silva, no qual a idade de quatorze anos é a mais prevalente, seguida de quinze anos e treze anos sendo o menos presente.

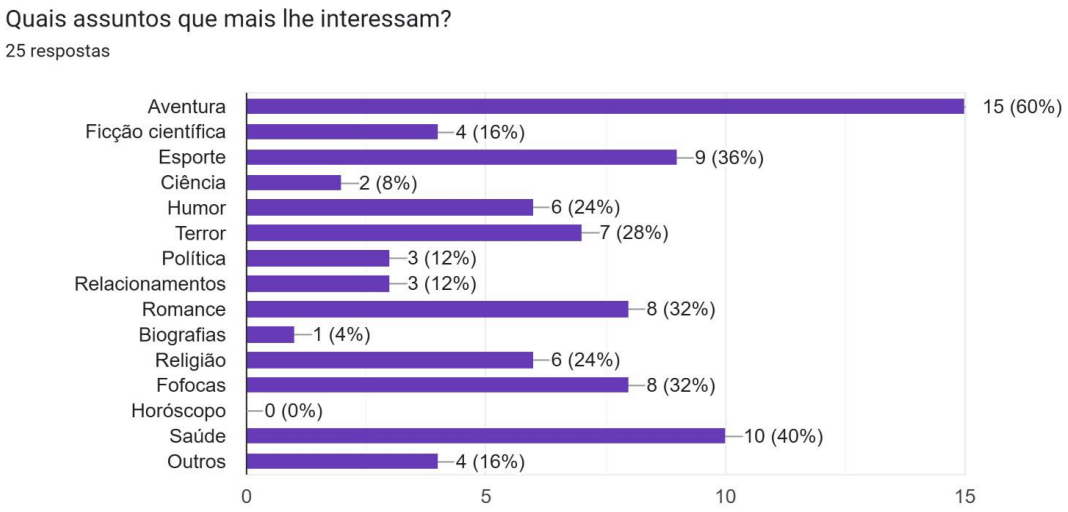
Gráfico 2 – Conteúdo da leitura dos alunos



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 2 apresenta o apanhado de dados relacionado ao conteúdo das leituras dos alunos, nele pode-se ver um destaque significativo das redes sociais como enfoque de leitura com mais de noventa por cento, seguida de livros e histórias em quadrinhos.

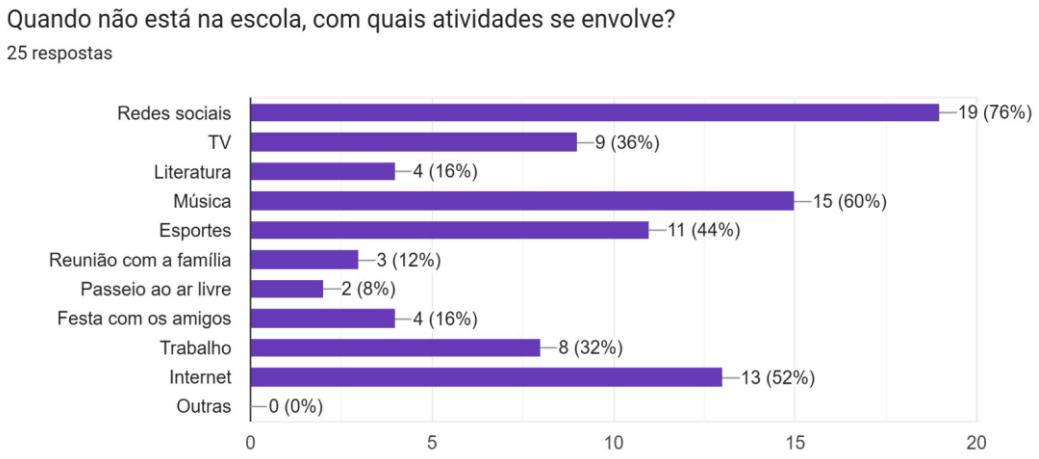
Gráfico 3 – Quais os assuntos que mais lhe interessam?



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 3 indica que o tema aventura o mais destacado entre os interesses dos alunos com sessenta por cento de prevalência, seguida por saúde, esporte, romance, fofocas, terror, humor, e outros. Temas como aventura, saúde e esporte são os mais mencionados como preferidos, o que aponta para a importância de trabalhar gêneros discursivos que dialoguem com os interesses juvenis.

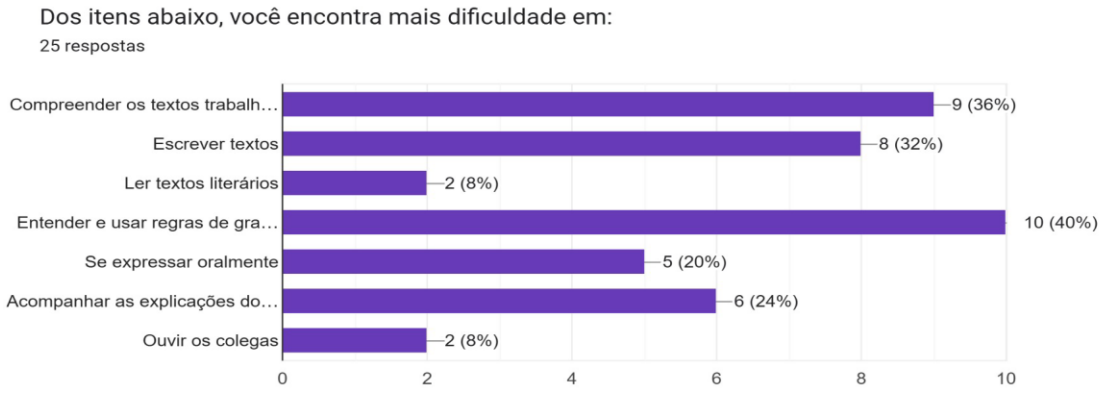
Gráfico 4 – Atividades extraescolares



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 4 apresenta dados relacionados às atividades extraescolares, redes sociais, música e internet foram as mais prevalentes, com setenta e seis por cento, sessenta por cento e cinquenta e dois por cento respectivamente, sendo o passeio ao ar livre a menos recorrente.

Gráfico 5 – Principais dificuldades encontradas no aprendizado da língua materna



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 5 demonstra que os dados sobre as principais dificuldades encontradas na amostra analisada, entender e usar regras gramaticais foi a mais presente com quarenta por cento e compreender os textos trabalhos teve trinta e seis por cento, seguido por escrever textos com trinta e dois por cento. Tais dados sugerem a necessidade de uma abordagem menos tecnicista da língua, conforme propõem Irandé Antunes (2003) e Travaglia (2003), centrada no uso da linguagem em contextos reais de comunicação, com foco na construção de sentidos e no desenvolvimento da autoria dos alunos.

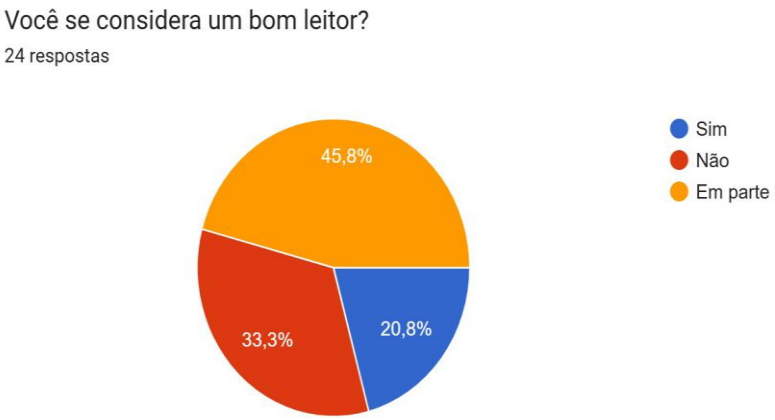
Gráfico 6 – Relação com a leitura



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 6 apresenta relação dos alunos com a leitura, cinquenta e oito por cento dos alunos alegaram considerar sua leitura boa, vinte e cinco por cento diz considerar regular, muito boa e insatisfatória representa cerca de oito por cento.

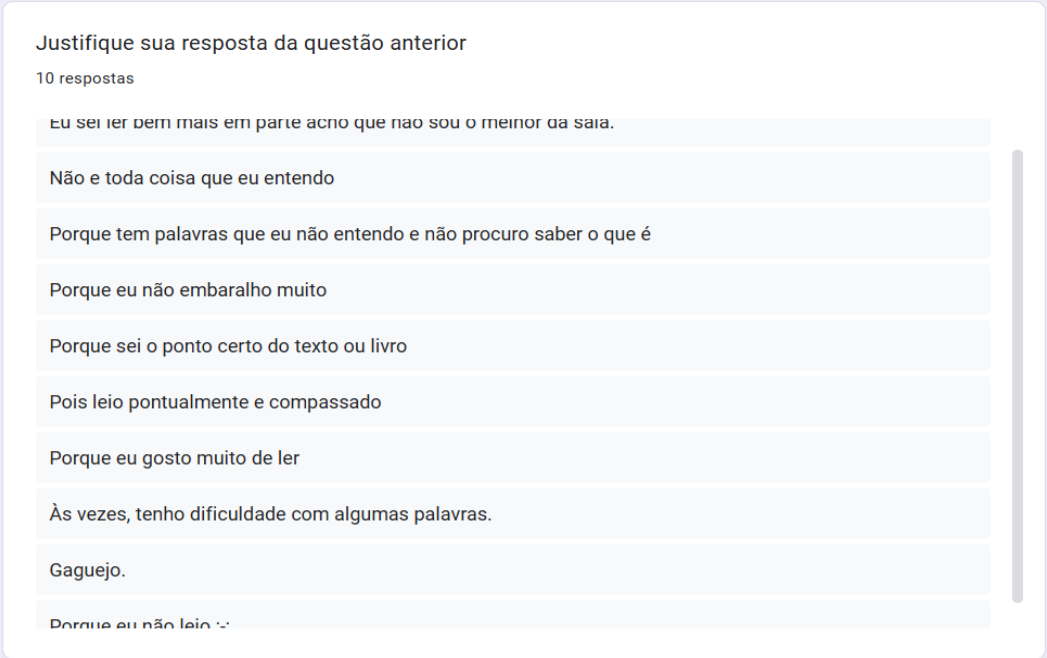
Gráfico 7 – Autopercepção leitora dos alunos



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 7 demonstra a autopercepção dos alunos enquanto leitores, quarenta e cinco por cento dizem considerar-se em parte como bom leitor, trinta e três por cento não se consideram bom leitor e cerca de apenas vinte por cento se veem como bom leitor.

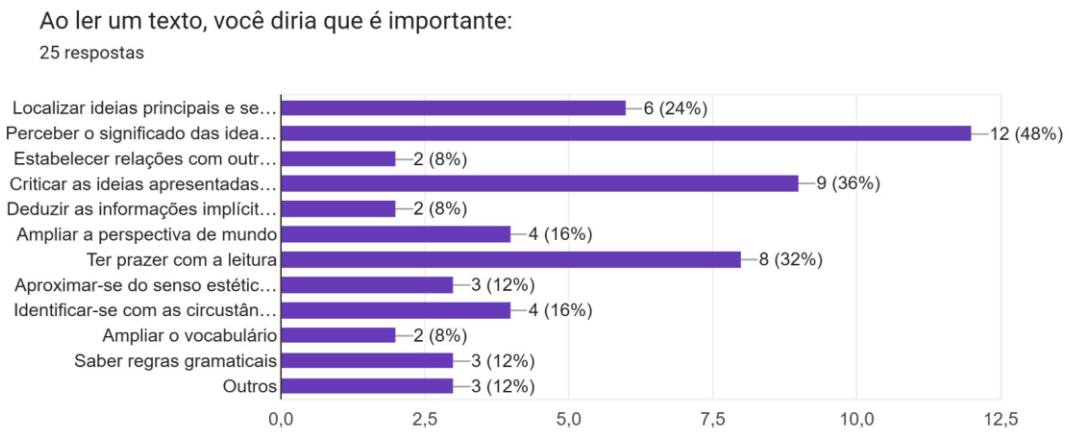
Lista 1. Justificativa com relação com a leitura



Fonte: Elaboração própria

A Lista 1 apresenta dados qualitativos quanto à relação dos alunos da sua autopercepção enquanto leitores, os relatos demonstram insegurança quanto às suas capacidades de leitura.

Gráfico 8 – Relação com a leitura de textos



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 8 apresenta os dados ligados à leitura dos textos, buscar perceber o significado das ideias foi o mais destacado com quarenta e oito por cento, seguido por criticar às ideias apresentadas e ter prazer com a leitura.

4.2 Atividades Desenvolvidas no Ensino da Literatura

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora regente da turma do 9º ano no período de observação compreendem os conteúdos voltados à leitura e produção de textos jornalísticos e poemas, com ênfase em rimas, metrificação, figuras de linguagem e revisão de classes gramaticais, além de experiências de produção poética e leitura literária, culminando na elaboração de um diário de bordo. As atividades dialogam, ainda que de forma pontual, com uma concepção de linguagem que extrapola a mera codificação de regras, aproximando-se da noção de linguagem como prática discursiva e social, conforme defendido por Bakhtin (2003) e retomado por Macedo (2007), ao distinguir as abordagens formalistas e enunciativas da linguagem. A professora utilizou livros didáticos, materiais da internet e estratégias baseadas na observação das necessidades dos estudantes. Essa postura revela certa abertura metodológica, mas ainda carece de uma visão mais crítica sobre o papel do ensino da língua. As práticas observadas apontam para um ensino em transição, no qual coexistem abordagens tradicionais e iniciativas mais críticas.

Durante o estágio de regência, foi proposta a leitura, análise e compreensão do conto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector (Lispector, 2025). Este conto foi escolhido pela sua linguagem acessível, tamanho da obra e a natureza dos dilemas trazidos pela autora, sendo pouco abstratos e possíveis de proporcionar uma análise mais superficial e outra mais profunda da mesma obra. Dentre as atividades desenvolvidas estão apresentação do gênero conto e da autora, leitura em voz alta, leitura compartilhada, perguntas interpretativas, glossário e um resumo sobre o conto, socialização sobre a interpretação e a identificação dos elementos do conto. As ações desenvolvidas durante a regência buscaram o que Antunes (2003) destaca que é a libertação do ensino de língua portuguesa da fragmentação e da obsessão por normas, voltando-se à reflexão sobre o funcionamento da linguagem nos textos, como ferramenta de leitura crítica e emancipatória; também um esforço para estar em consonância com a proposta da BNCC de apresentar textos literários de forma integral, não somente trechos; coadunando com a crítica de Rego (2022) de que não se deve despender tempo demasiado em classificações cronológicas desnecessárias e usar os textos literários para fornecer trechos com o fim de ensinar assuntos gramaticais.

4.3 Principais Desafios dos Alunos no Ensino da Literatura

O desafio mais evidente trazido pelo Gráfico 2 trata-se de mais de 90% dos estudantes concentrando suas práticas de leitura nas redes sociais, os livros, por sua vez, figuram em segundo lugar. Tal dado dialoga diretamente com Zilberman (2008), que já identificava o progressivo afastamento da literatura no espaço escolar, acentuado pelo caráter pouco pragmático dos textos literários em comparação com os textos instrumentais que a cultura digital privilegia. O problema não é somente a diminuição da quantidade de leitura, mas também a qualidade do que é lido – a leitura predominante é rápida, fragmentada, imediatista. Este tipo de leitura é estruturalmente incompatível com a leitura literária reflexiva que Kleiman (1989) descreve como um processo interativo de construção de sentidos.

O Gráfico 3 acrescenta outra camada ao problema: aventura lidera os interesses dos alunos com 60%, seguida por saúde, esporte e humor – temas que raramente encontram correspondência no cânone literário trabalhado pela escola. Rego (2022) já sinalizava esse distanciamento entre o recorte cronológico literário e a realidade dos estudantes como um dos entraves centrais do ensino. A BNCC, ao defender o contato com produções contemporâneas, literatura periférica e manifestações culturais diversas, aponta exatamente para a necessidade de estreitar essa lacuna – mas a efetivação dessa proposta depende de escolhas pedagógicas intencionais que, muitas vezes, ainda não ocorrem. Nesse sentido, durante a regência, foi possível observar que, ao serem apresentados a abordagens menos convencionais do texto literário, alguns estudantes demonstraram curiosidade genuína e surpresa, sinalizando que o desinteresse não é uma recusa à literatura em si, mas ao modo como ela costuma ser apresentada. Tal percepção reforça a necessidade de mediações que ampliem o repertório dos alunos sem abrir mão do estranhamento produtivo que o texto literário pode provocar.

Outra questão apontada pelo Gráfico 4 é mostrar que redes sociais (76%), música (60%) e internet (52%), respectivamente, dominam o tempo extraescolar dos estudantes. A escola, ao manter metodologias centradas na leitura obrigatória e na análise técnica de períodos literários, opera em descompasso com a cultura juvenil. Como observa Cândido (1995), a leitura literária tem potencial de ampliar o imaginário e oferecer experiências emocionais significativas – mas esse potencial só realiza quando há alguma ponte entre o texto e o mundo do leitor. Essa distância ficou perceptível durante a atividade com o conto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector: parte da turma demonstrou desinteresse inicial, revelando que a ausência de conexão entre o universo narrativo e as vivências juvenis representa um obstáculo concreto ao engajamento literário. A experiência evidenciou que a escolha do texto, por si só, não é

suficiente — é preciso criar condições de aproximação que tornem a obra acessível e significativa antes mesmo de sua leitura.

No que diz respeito ao plano das competências, o Gráfico 5 é particularmente revelador: entender e usar as regras gramaticais concentra 40% das dificuldades, compreender textos trabalhados aparece com 36%, e escrever textos com 32%. Esses números evidenciam uma formação leitora frágil e problemas na alfabetização e fluência que, como argumentam Kleiman (1989) e Travaglia (2003), comprometem diretamente a capacidade de interação com textos literários mais densos. O ensino excessivamente tecnicista da língua – que instrumentaliza a literatura para ensinar gramática – retroalimenta esse problema, como criticam Antunes (2003) e Rego (2022).

Essa fragilidade foi confirmada na prática durante a leitura compartilhada do conto: enquanto alguns estudantes liam com razoável fluência, outros apresentaram pausas excessivas, trocas de palavras e hesitação, o que revela falhas estruturais no processo de alfabetização e letramento que persistem até os anos finais do Ensino Fundamental. Conforme Antunes (2003), a leitura não deve ser reduzida à decodificação, mas compreendida como um processo ativo de construção de sentidos; entretanto, quando a fluência é precária, o próprio acesso ao sentido fica comprometido. Essa constatação exigiu uma reorganização em tempo real da condução da atividade, com intervenções pontuais e incentivo à persistência dos estudantes. Em paralelo, ainda que a adesão ao glossário proposto tenha sido baixa, alguns alunos demonstraram real interesse em compreender o vocabulário novo, o que dialoga com a defesa de Coscarelli (2009) de que a construção lexical é essencial para o desenvolvimento de uma leitura crítica e profunda — evidenciando que, mesmo em contextos adversos, há brechas de engajamento que o professor atento pode ampliar.

Os Gráficos 6 e 7 revelam um dado psicologicamente significativo: 58% dos alunos consideram sua leitura “boa”, mas apenas cerca de 20% se veem como bons leitores. Essa dissonância entre autopercepção de desempenho e identidade leitora sugere que os estudantes não desenvolverem um vínculo afetivo consistente com a leitura – o que Barbosa (2011) chama de letramento literário: não apenas a capacidade de ler, mas o gosto de ler por escolha, de forma consciente. A Lista 1 reforça isso ao registrar relatos de insegurança e baixa autoestima leitora, fatores que comprometem o engajamento com obras mais complexas e que remetem à crítica de Mendes (2008) sobre a necessidade de um leitor com “comportamento ativo” e abertura para a reconstrução de si mesmo pelo texto. A leitura conjunta do conto permitiu observar mais de perto essa dimensão: ao acompanhar individualmente as dificuldades dos estudantes, foi

possível perceber, conforme aponta Coscarelli (2009), a importância de trabalhar o vocabulário, a compreensão global e o engajamento com o texto literário em suas múltiplas camadas — e não apenas em sua superfície gráfica — como condição para que a experiência estética se efetive.

Acrescenta-se no cenário um agravante comportamental, no qual 48% dos alunos não questionam quando têm dúvidas, e 68% raramente pedem ajuda para resolver problemas. O perfil de passividade dificulta a mediação docente e enfraquece a dimensão dialógica da leitura que Bakhtin (2003) coloca como central – o texto como enunciação que só se completa na relação com o leitor que responde, questiona e reelabora. Na regência, esse silêncio se manifestou de forma concreta: mesmo diante de passagens de difícil compreensão, poucos alunos verbalizavam espontaneamente suas dificuldades, o que demandou do professor estagiário uma postura ativa de circulação pela sala e de formulação de perguntas que convidassem à participação, revelando o quanto a criação de um ambiente seguro para a dúvida é condição indispensável ao trabalho com literatura.

Por fim, o contexto estrutural da escola – biblioteca de baixa frequência, acervo paradidático limitado, sala de aula mal ventilada e vandalizada – constitui um desafio silencioso, mas real. Como aponta Libâneo (2012), o espaço escolar é um agente pedagógico: um ambiente degradado enfraquece a valorização simbólica da leitura e da escola como lugar do saber.

O que é possível perceber é que nenhum desses fatores opera de forma isolada: a fragilidade na formação leitora alimenta a insegurança identitária, que por sua vez reduz o engajamento com o texto literário, que é ainda mais esvaziado por um ambiente escolar precário e por práticas metodológicas que ignoram os repertórios culturais dos jovens. Romper esse ciclo exige, como defendem Andrade, Simões e Honório (2025) e Alves e Oliveira (2022), uma mediação docente intencional - que parte dos interesses reais dos alunos, apresente obras integrais de forma significativa e valorize a dimensão estética e subjetiva da leitura, não apenas seu aspecto instrumental. A experiência do estágio de regência confirmou que esse caminho é exigente, mas possível: mesmo em contextos adversos, há estudantes dispostos a se surpreender com a literatura, desde que encontrem um professor disposto a construir essa ponte com cuidado, criatividade e escuta.

4.4 Problemas Enfrentados pelos Professores no Ensino da Literatura

O exercício da docência em literatura no contexto observado revela problemas que ultrapassam as questões metodológicas e se articulam com dimensões institucionais, estruturais e sociais, exigindo do professor uma capacidade de adaptação constante, muitas vezes sem o suporte necessário.

Um dos problemas mais imediatos é a heterogeneidade acentuada da turma. Conduzir atividades literárias que sejam acessíveis para estudantes com fluência precária sem empobrecer a experiência para aqueles com maior desenvoltura leitora coloca o docente diante de uma tensão permanente. Durante a leitura compartilhada do conto "Felicidade Clandestina", esse descompasso exigiu intervenções pontuais e reorganização em tempo real da condução da atividade — o que fragmenta a mediação e reduz a profundidade das discussões possíveis com a turma como um todo.

A presença de uma aluna com dislexia evidencia os limites da inclusão tal como ela se efetiva na prática. Embora a professora regente demonstrasse sensibilidade no acompanhamento, a abordagem permanecia centrada na adaptação do ritmo, sem necessariamente diversificar as estratégias de acesso ao conhecimento literário. Segundo Mantoan (2006), a inclusão genuína requer reorganização das práticas pedagógicas que respeite os diferentes modos de aprender, pressupondo um ensino mais flexível, dialógico e significativo. Esse quadro é agravado pela superlotação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Programa de Atendimento Especializado para Crianças (PAEC), que limita o suporte individualizado disponível ao professor em sala.

Outro problema diz respeito à rigidez curricular e à pressão por conteúdos. Ao trabalhar simultaneamente produção textual, figuras de linguagem, classes gramaticais e leitura literária, o tempo escolar fragmentado frequentemente impede um mergulho mais profundo nas obras. O currículo orientado pela BNCC e pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) abre espaço para abordagens mais significativas, mas sua implementação depende de condições que nem sempre estão presentes diante das demandas institucionais cotidianas, confirmando a crítica de Rego (2022) sobre a permanência de práticas conteudistas no ensino literário.

As condições estruturais também se configuram como problema direto para o trabalho docente. A sala de aula com ventilação e iluminação insuficientes, paredes vandalizadas e carteiras danificadas interfere na autoridade pedagógica do professor e no clima necessário para a experiência literária, como aponta Libâneo (2012). A biblioteca com acervo limitado e a ausência de sala de vídeo restringem as possibilidades de diversificação metodológica, privando

o professor de recursos que poderiam ampliar o repertório literário dos alunos e criar pontes com sua cultura.

Por fim, há um problema que perpassa os demais: o isolamento pedagógico. A formação continuada na escola ocorria de forma pontual, sem articulação sistemática entre os docentes para o enfrentamento coletivo dos desafios do ensino literário. Como destacam Alves e Oliveira (2022), os professores assumem sozinhos a responsabilidade de aproximar a teoria literária da realidade dos estudantes, sem condições institucionais adequadas para isso. O estágio supervisionado permitiu confirmar que o professor de literatura opera, com frequência, no limite entre o que é pedagogicamente desejável e o que é estruturalmente possível — e que superar esse limite exige não apenas competência docente individual, mas políticas educacionais que valorizem a formação, o tempo e as condições de trabalho de quem ensina literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como objetivo investigar os principais desafios do ensino de literatura no Ensino Fundamental II a partir da vivência do estágio curricular supervisionado de observação e regência no Colégio Municipal João Primo da Silva, em Mulungu do Morro, Bahia. A partir da observação do contexto escolar, o perfil da turma, as atividades desenvolvidas e as dificuldades dos alunos e professores, foi possível perceber que as limitações do ensino literário não são pontuais e isoladas, mas estão articuladas de forma sistêmica, a abranger questões estruturais, pedagógicas, afetivas e institucionais.

Quanto ao contexto escolar, a escola analisada enfrenta problemas estruturais relevantes: ventilação e iluminação insuficientes nas salas, acervo bibliográfico restrito, ausência de ambientes adequados para práticas leitoras e superlotação dos serviços de apoio especializado. Tais entraves reforçam que o ensino literário de qualidade depende também de políticas públicas que garantam infraestrutura digna e adequada às escolas públicas brasileiras.

No que se refere ao perfil da turma e aos desafios dos alunos, os dados do diagnóstico revelaram que mais de 90% das práticas de leitura estão concentradas nas redes sociais, a maioria dos estudantes apresenta dificuldades na compreensão gramatical, na interpretação textual e na produção escrita, e há uma dissonância significativa entre a autopercepção de desempenho leitor e a identidade leitora propriamente dita. Junto a isso, acrescenta-se as lacunas existentes no processo de alfabetização e letramento dos alunos, limitando-os de acessarem os sentidos dos textos literários. As atividades de regência, centradas na leitura,

análise e discussão do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, permitiram uma aproximação concreta com esses desafios. A experiência evidenciou que o desinteresse inicial de parte da turma não representava uma recusa à literatura em si, mas ao modo como ela costuma ser apresentada — fragmentada, instrumental e distante dos repertórios juvenis.

Do ponto de vista dos professores, os problemas identificados revelam que a docência em literatura opera frequentemente no estruturalmente possível. A heterogeneidade da turma, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais sem suporte especializado suficiente, a rigidez curricular, o tempo escolar fragmentado e o isolamento pedagógico — marcado por uma formação continuada pontual e pela ausência de articulação coletiva — configuram um conjunto de condições que sobrecarregam o professor e limitam a profundidade das práticas literárias possíveis.

O estágio supervisionado, nesse cenário, cumpriu um papel insubstituível: o de confrontar o futuro docente com a realidade tal como ela é, e não como os currículos a idealizam. O estágio não é apenas etapa curricular, mas espaço de pesquisa, de mobilização de conhecimentos e de construção identitária do professor. A experiência analisada mostrou como as intervenções pedagógicas, as atividades, a vivência no ambiente escolar, a pesquisa observacional da performance docente foram salutares para a compreensão do ensino literário.

Conclui-se, portanto, que o ensino de literatura no Ensino Fundamental II permanece desafiador, mas não inviável. Os obstáculos identificados — fragilidade na formação leitora, distanciamento entre o cânone e os repertórios juvenis, precariedade estrutural, inclusão insuficiente e isolamento pedagógico — são entraves que necessitam de políticas públicas mais efetivas e mediações docentes intencionais, críticas e dialógicas. A experiência do estágio mostrou que, mesmo em contextos adversos, há estudantes dispostos a se surpreender com a literatura. Esta pesquisa busca contribuir na ampliação do debate sobre o lugar da literatura na escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537. Acesso em: 21 nov. 2025.

ANDRADE, Lucas Toledo de; SIMÕES, Dayse de Souza Lourenço; HONÓRIO, Emilly Stéfanni de Souza. Uma centelha na escuridão: o lugar da literatura na escola contemporânea.

Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], n. 23, p. 1-12, 2025. DOI: 10.47249/rba2025864. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/864. Acesso em: 21 nov. 2025.

ANTUNES, Irandé. **A aula de português: encontro e interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/texto-06.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 17., 2012, Cruz Alta. **Anais**. Cruz Alta: Unicruz, 2012. p. 1-4. Disponível em: https://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 175-193.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/mFvbjD5vPFRV8jWgp8Cg8mP/. Acesso em: 02 fev. 2026.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DE ARAÚJO MORAES, André. A importância do estágio supervisionado na formação de professores: contribuições, desafios e perspectivas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 5, p. e14548, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n5-021. Acesso em: 12 nov. 2025.

FORTUNATO, Ivan. (Org.). **Como fazer relato de experiência em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

GOMES, Mariana Andrade. Experiência estética e estética da recepção. **Revista Desassossego**, Rio de Janeiro, n. 1, 2009. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/desassossego/article/view/15822. Acesso em: 21 nov. 2025.

JAUSS, Hans Robert. A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção. *In*: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

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

LAGE, Micheline Madureira; SANTOS, Flávia Nobre dos. A Literatura na BNCC na Etapa do Ensino Médio: Avanços e Retrocessos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1555-1573, 2022. DOI: 10.23925/1809-3876.2022v20i4p1555-1573. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54905. Acesso em: 21 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo, conhecimento e cultura: questões atuais. *In*: OLIVEIRA, Lucia Helena A. de; LOPES, Alice Casimiro (org.). **Currículo, conhecimento e cultura**. São Paulo: Cortez, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina.** Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B7Kmav1S0xnaSGhTcmlBM2NsdDQ/edit?resourcekey=0-Uf2FFElVvxnWZemY6fWiFQ. Acesso em: 15 set. 2025.

MACEDO, Wilza Karla Leão de. Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 151–171, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Josué de Sousa. **Formação do leitor de literatura**: do hábito da leitura à cultura literária. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/1276. Acesso em: 21 nov. 2025.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa Jacinto. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, v. 53, n. 39, p. 76-103, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v53n39/0102-7735-eq-53-39-0076.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da linguística aplicada**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

REGO, Jefferson Silva do. Como ainda ensinar literatura no Brasil contemporâneo? **Mediação: Revista de Ciências Sociais e Humanas**, Pires do Rio-GO, v. 17, n. 2, p. 9-23, jul.-dez. 2022. Disponível em: https://revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/13683/9810. Acesso em: 21 nov. 2025.

SACRAMENTO, Renata Caroline R. et al. Letramento literário: uma análise da BNCC e dos currículos de Pernambuco e Bahia para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 46, p. 39-60, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2448. Acesso em: 21 nov. 2025.

SILVA, Dayane de Araújo. **A crônica contemporânea: uma perspectiva de ensino da literatura brasileira para o Ensino Fundamental**. 2024. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Leitura e Produção de Texto – PROLEITURA) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/81037. Acesso em: 21 nov. 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, dez. 2008.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

ANEXO A – ROTEIRO – CONTEXTO ESCOLAR

Legislação escolar, história e constituição da escola

- Qual é a localização geográfica da escola?
- Quantos estudantes são atendidos pela escola?
- Quais são os turnos de funcionamento?
- Quais são as leis que regulam a escola?
- Como surgiu o nome da escola?
- Como se deu a elaboração do Projeto Político Pedagógico? Quantos participaram da constituição do Projeto? Quais são as discussões atuais? Quem está promovendo o documento? Quem são os autores do documento?
- Qual é a filosofia da escola? Está sendo efetivada?
- Quais são os objetivos da escola? A escola está atendendo os objetivos propostos?
- Quais são os cargos administrativos e pedagógicos da escola e quais são suas atribuições?
- Quais são os níveis e as modalidades que a escola atende?

- Como se dá o atendimento aos estudantes com deficiência?
- Como está organizado o currículo da escola?
- Como se dá o sistema de avaliação do estudante? Quais as sanções que a escola aplica para a conduta inadequada dos estudantes?
- Quais são os projetos desenvolvidos pela escola?
- A escola oportuniza a formação continuada de seus professores? Como?

Quais são as dificuldades atuais que a escola apresenta para atender a qualidade do ensino?

Estrutura física

- Quantos ambientes existem na escola?
- Qual é a utilização desses ambientes?
- Como se caracteriza a biblioteca da escola?
- A escola tem acesso à internet?
- Quais são os espaços da escola mais frequentados pelos estudantes?
- Quais são os últimos avanços na estrutura física da escola?
- Quais são os problemas enfrentados pela escola referente ao espaço físico?

ANEXO B – ROTEIRO – TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR REGENTE

- Quais conteúdos já foram desenvolvidos até o momento?
- Há alguma sugestão de conteúdo a ser trabalhado no estágio?
- Como se dá o planejamento das atividades?
- Há estudantes com deficiência na turma? Qual?
- Em caso afirmativo, como se desenvolve o trabalho com eles?
- Quais são os recursos utilizados nas aulas?
- Qual é o rendimento escolar da turma?
- Quais são as potencialidades da turma?
- Quais são as dificuldades da turma?
- Descreva como sua aula ocorre no dia a dia?

ANEXO C – ROTEIRO – INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Interação entre professor(a) e os(as) estudantes

- Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazos dos conteúdos em questão ficam claros para a turma?
- As propostas de atividades foram entendidas por todos? Seria necessário o professor explicar outra vez e de outra maneira? As informações dadas por ele são suficientes para promover o avanço do grupo?
- As intervenções foram realizadas no momento certo e revelaram informações que ajudaram os estudantes a refletir?
- O professor aguardou os estudantes terminarem o raciocínio ou demonstrou ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?

- As hipóteses e os equívocos que surgiram foram levados em consideração para a elaboração de novos problemas?
- As dúvidas individuais foram socializadas e/ou usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

A interação dos estudantes com os colegas

- Os estudantes se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão? Comente.
- Nas atividades em duplas ou em grupo, existiu troca produtiva entre os estudantes? Com que critérios a classe, geralmente, é organizada?
- Os estudantes escutam uns aos outros? Em que situações?

A interação entre os estudantes e os conteúdos

- Os conteúdos são adequados às necessidades de aprendizagem da turma? As atividades e os problemas propostos revelaram-se desafiadores e proveitosos para todos os estudantes ou para alguns foi muito fácil e, para outros, muito difícil?
- A retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores revelou-se um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou apenas foi explorado o que já era conhecido pela turma?
- Os recursos utilizados revelaram-se adequados à aprendizagem considerando tópicos e contexto?
- Como pode ser caracterizado a organização do tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os estudantes registrarem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?

ANEXO D – ROTEIRO – AULA DE LEITURA

- Foi explicitado para os estudantes qual seria o objetivo para a leitura do texto? Como?
- Para introduzir a aula de leitura, houve alguma forma de provocação, que tenha despertado o interesse/a atenção dos estudantes para o tema/texto/gênero a ser trabalhado, configurando uma atividade de pré-leitura? De que modo?
- Informações contextuais tais como: autoria, órgão de veiculação (suporte), ano da publicação foram consideradas na exploração do texto? De que maneira?
- De que forma as dúvidas com relação ao vocabulário foram sanadas?
- Foram trabalhadas estratégias durante a leitura? Quais?
- As atividades propostas contemplam a exploração de aspectos ligados ao conteúdo do texto? De que forma?
- As atividades de leitura contemplam a exploração de aspectos ligados ao gênero ao qual pertence o texto?
- Nas atividades de leitura, houve alguma forma de exploração que tenha permitido reflexões sobre o texto a partir de algum tópico linguístico?

- As atividades de leitura contemplam a exploração de aspectos a partir do texto, isto é, o estudante é instigado a fazer algo tendo o texto como base (pós-leitura)?

ANEXO E – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Cabeçalho	Nome da escola: Disciplina: Turma: Data:
Vocativo	Caro estudante, O objetivo principal deste questionário é coletar informações sobre a turma, o que facilitará na seleção de estratégias que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é importante que você responda a todas as questões com responsabilidade.
Dados de Identificação	1) Nome (opcional): 2) Telefone caso deseje informar (opcional): 3) Idade: 4) Rua/Bairro:
Informações pessoais	4) Com quem você mora? ( ) pais ( ) irmãos(ãs) ( ) parentes ( ) ..... 5) Você tem alguma deficiência? ( ) Sim ( ) Não Qual? ( ) Auditiva ( ) Visual ( ) Psicomotora ( ) Física ( ) Síndrome de Down ( ) Autismo ( ) Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade ( ) Dislexia ( ) Altas habilidades (superdotado) ( ) Outra:.....
Interesses	6) Você possui algum ídolo? ( ) Sim ( ) Não 7) Quem é e por que essa pessoa ou personagem desperta sua admiração? .....

8) O que você lê com mais frequência?
( ) Livros
( ) Blogs
( ) Revistas
( ) Jornais
( ) História em Quadrinhos
( ) Redes sociais
( ) Outros: .....

9) Quais os assuntos que mais lhe interessam?
( ) Aventura ( ) Relacionamentos
( ) Ficção científica ( ) Romances
( ) Esporte ( ) Biografias
( ) Ciência ( ) Religião
( ) Humor ( ) Fofocas
( ) Terror ( ) Horóscopo
( ) Política ( ) Saúde
( ) Outros: .....

10) Qual seu estilo musical preferido?
( ) Samba ( ) MPB
( ) Rap ( ) Pop
( ) Rock ( ) Gospel
( ) Heavy Metal ( ) Funk
( ) Blues ( ) Hip Hop
( ) Country ( ) Música Clássica
( ) Eletrônica ( ) Pagode
( ) Forró ( ) Reggae
( ) Sertanejo ( ) Mantras
( ) Outro: ……

Atitudes e sentimentos

11) Você, como estudante:

	SIM	NÃO	ÀS VEZES
a) participa espontaneamente das aulas?			
b) relaciona-se bem com os colegas?			
c) relaciona-se bem com os professores?			
d) respeita horários e datas para entrega de trabalhos?			
e) questiona quando tem dúvidas?			
f) solicita auxílio para resolver problemas?			

Atividades sociais / Outras atividades	12) Quando não está na escola, com quais atividades você se envolve? ( ) Redes sociais ( ) Reunião com a família ( ) Televisão ( ) Passeio ao ar livre ( ) Literatura ( ) Festa com amigos ( ) Música ( ) Trabalho ( ) Esporte ( ) Internet ( ) Outras: .....
	13) Tem acesso à internet? ( ) sim ( ) não 14) Quais as atividades que você realiza na internet? ( ) Assistir a minisséries ( ) Jogos Quais: _____ ( ) Youtube ( ) Assistir a filmes ( ) Pesquisa ( ) Compras ( ) Cursos ( ) Notícias ( ) Ouvir música ( ) outros Quais: _____ 15) Com que frequência? ( ) Todos os dias ( ) Uma ou duas vezes na semana ( ) Raramente ( ) Não acesso 16) Possui telefone celular? ( ) Sim ( ) Não 17) Como você utiliza o telefone celular? ( ) Conversa com amigos ( ) Acompanha as postagens de conhecidos pelo Instagram ( ) Posta imagens e vídeos no Instagram ( ) Faz uso do Telegram ( ) Tira fotos e filma vídeos ( ) Compartilha informações ( ) Faz transação bancária ( ) Escuta música ( ) Olha as horas ( ) Organiza a agenda ( ) Recebe e responde e-mails ( ) Outros:.....

Necessidades / Dificuldades	18) Dos itens abaixo, você encontra mais dificuldade em: ( ) compreender os textos trabalhados em sala de aula ( ) escrever textos ( ) ler textos literários ( ) entender e usar as regras de gramática (concordância, pontuação, acentuação, etc.) ( ) se expressar oralmente ( ) acompanhar as explicações do(a) professor(a) ( ) ouvir os colegas
Processos cognitivos ***e*** ***Processos de aprendizagem***	19) Você tem mais facilidade em aprender: ( ) ouvindo as explicações do(a) professor(a) ( ) realizando exercícios ( ) copiando as explicações do quadro ( ) discutindo com o(a) colega ( ) utilizando, individualmente, o livro didático ( ) pesquisando ( ) jogando ( ) ouvindo música e/ou assistindo vídeos ( ) trabalhando em equipe ( ) contando histórias ( ) sendo desafiado ( ) estudando individualmente ( ) outros: ..... 20) Das atividades listadas abaixo, em qual(is) você gosta de participar? ( ) Debates ( ) Teatros ( ) Rodas de conversa ( ) Júri simulado ( ) Paródia ( ) Aula gamificada ( ) Outro(as). Qual(is)?.....
Relações com o objeto de ensino e aprendizagem	21) Você considera sua relação com a leitura: ( ) insatisfatória ( ) regular ( ) boa ( ) muito boa 22) Você se considera um bom leitor? ( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte Por quê? .....
	23) Ao ler um texto, você diria que é importante: ( ) localizar ideias principais e secundárias ( ) perceber o significado das ideias expressas nos textos ( ) estabelecer relações com outros textos lidos ( ) criticar as ideias apresentadas nos textos ( ) deduzir informações implícitas do texto ( ) ampliar a perspectiva de mundo ( ) ter prazer com a leitura ( ) aproximar-se do senso estético e artístico

	( ) identificar-se com as circunstâncias vividas no cotidiano ( ) ampliar o vocabulário ( ) saber regras gramaticais ( ) outros: .....
Agradecimento	24) Você considera a sua relação com a escrita: ( ) insatisfatória ( ) regular ( ) boa ( ) muito boa Justifique: ..... 25) O que você considera necessário para escrever um bom texto? ( ) Ouvir a explicação do(a) professor(a) ( ) Investigar e ler sobre o assunto em questão ( ) Discutir sobre o assunto ( ) Planejar a elaboração do texto ( ) Mostrar o texto para um colega ler ( ) Mostrar o texto para o(a) professor(a) ler ( ) Ter o dom da escrita ( ) Saber regras gramaticais ( ) Reescrever o texto 26) O que você gostaria que fosse trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura? _____ _____ _____ _____ Grato(a)! Professor(a)/estagiário(a): _____