

Reflexões e vivências de um licenciando no estágio supervisionado IV: Práticas de leitura e escrita no ensino médio

Erick Sandro Costa Rosário¹

Deyglyson Luan de Oliveira Ferreira (Orientador)²

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão crítica sobre as práticas de leitura e escrita no Ensino Médio, a partir da vivência no Estágio Supervisionado IV, realizado em uma instituição escolar local no município de Bragança (PA). Com abordagem qualitativa, interpretativa e descritiva, a pesquisa se fundamenta em observações realizadas em duas turmas do 2º ano e em análise da prática pedagógica da professora regente. O referencial teórico baseia-se em Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Rojo (2009), Pimenta e Lima (2012) e nas orientações da BNCC (2018). Como parte da experiência de regência, foi desenvolvida uma atividade de escrita criativa relacionada à COP30 e ao contexto amazônico, articulando leitura, produção textual e identidade regional. Os resultados evidenciam desafios no desenvolvimento da escrita autoral e da leitura interpretativa, sobretudo na turma com maior dificuldade, mas também revelam potencialidades quando os estudantes se aproximam de práticas de linguagem significativas. O estudo reafirma a importância do estágio como espaço formativo que integra teoria e prática e destaca a necessidade de ampliar estratégias pedagógicas que promovam autonomia e participação discente.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Ensino Médio; Estágio supervisionado.

Abstract: This study presents a critical reflection on reading and writing practices in High School, based on the experience of the Supervised Internship IV, conducted in a local school institution in the municipality of Bragança (PA), Brazil. Using a qualitative, interpretive, and descriptive approach, the research is based on classroom observations and analysis of the pedagogical practice of the Portuguese teacher. The theoretical framework includes Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Rojo (2009), Pimenta and Lima (2012), and the BNCC guidelines (2018). As part of the internship practice, a creative writing activity was developed, inspired by COP30 and the Amazonian context, connecting reading, textual production, and regional identity. The results reveal challenges in students' authorial writing and interpretative reading, particularly in the group with lower proficiency, but also demonstrate potentialities when language practices are meaningful and connected to the students' reality. The study reinforces the importance of the internship as a formative space that articulates theory and practice and highlights the need for pedagogical strategies that promote autonomy and active student participation.

Keywords: Reading; Writing; High School; Internship.

¹ Graduando do curso de Letras Língua Portuguesa, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. E-mail: erickesmaga2019@gmail.com

² Mestre em Linguagens e saberes pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. E-mail: luan.ferreira914@gmail.com

1. Introdução

Em uma sociedade onde o domínio da leitura e da escrita ainda representam um desafio para grande parte dos estudantes, discutir o letramento de leitura e escrita no ensino médio no contexto escolar é mais do que necessário, é urgente. A escola, enquanto espaço formador de sujeitos críticos e conscientes, tem a missão de promover práticas significativas de leitura e escrita que ultrapassem a mera decodificação de palavras e se aproximem da compreensão profunda, da análise crítica e da produção reflexiva de textos. Como afirma Freire (1989), a leitura da palavra está sempre vinculada à leitura do mundo, ou seja, ler é interpretar a realidade e posicionar-se criticamente diante dela. Nessa mesma direção, Soares (2004) destaca que o letramento deve ser entendido como prática social, envolvendo não apenas o domínio técnico da escrita, mas a capacidade de participar ativamente de contextos comunicativos reais. Rojo (2009), por sua vez, reforça que o ensino da leitura e da escrita precisa estar conectado às múltiplas linguagens e práticas discursivas da sociedade contemporânea, garantindo aos sujeitos condições de inserção crítica e transformadora no mundo.

A área de Linguagens, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), tem a responsabilidade de desenvolver competências relacionadas à leitura, à escuta, à produção de textos, ao protagonismo e à participação crítica dos sujeitos nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Isso significa que o ensino da língua portuguesa ultrapassa o domínio do código ou da norma padrão, envolvendo dimensões discursivas, culturais, políticas e identitárias que atravessam a experiência dos estudantes. Autores como Freire (1989), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008) e Rojo (2009) reforçam que o ato de ler e escrever não pode ser reduzido a tarefas mecânicas, mas deve possibilitar que o aluno interprete o mundo, posicione-se, construa sentidos e participe dos discursos que circulam socialmente.

A vivência no Estágio Supervisionado IV, realizado em uma instituição escolar pública do município de Bragança – PA, permitiu observar essas questões no cotidiano escolar. No acompanhamento de turmas do 2º ano do Ensino Médio, etapa em que se consolidam aprendizagens fundamentais para a continuidade dos estudos e a participação social, tornaram-se visíveis lacunas que atravessam tanto a leitura, entendida aqui como construção de sentidos, quanto a escrita, compreendida como prática de enunciação situada. Essas lacunas se manifestam, por exemplo, em dificuldades de mobilizar estratégias de compreensão textual, de estabelecer relações intertextuais e de construir textos autorais com coerência discursiva e coesão adequada às situações de uso. Tais elementos, quando ausentes, sinalizam um ensino que ainda oscila entre exercícios atomizados e tarefas pouco significativas para a vida concreta dos estudantes. Essa problemática exige recuperar uma visão de linguagem que sustente

pedagogicamente o direito de aprender a ler e a escrever com criticidade. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular reafirma que a área de Linguagens deve assegurar o desenvolvimento de competências de leitura, escuta e produção de textos em múltiplas práticas sociais, com ênfase na participação, na autoria e na análise crítica (Brasil, 2018). Ao propor que a língua portuguesa seja trabalhada como prática social, a BNCC desloca o foco de um ensino normativo e fragmentado para experiências de linguagem que reconheçam a diversidade de gêneros, suportes e modos de circulação dos textos, integrando dimensões cognitivas, discursivas e ético-políticas. Em outras palavras, ler e escrever não são atividades isoladas ou meramente instrumentais, mas processos de produção de sentidos que situam o estudante como sujeito histórico e participante da vida pública.

As bases teóricas que orientam esta pesquisa convergem para essa compreensão ampliada. Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2011), enfatiza a natureza dialógica da linguagem, segundo a qual todo enunciado responde a outros enunciados e antecipa respostas: logo, escrever supõe assumir um lugar de fala e interlocução, e ler significa posicionar-se ativamente diante do discurso do outro. Na mesma direção, Marcuschi, em *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008), sustenta que os gêneros discursivos são formas socialmente estabilizadas de ação e, por isso, o ensino de leitura e escrita deve aproximar a escola das situações reais de uso, valorizando objetivos comunicativos, propósitos e contextos de circulação dos textos. Rojo, em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009), amplia esse quadro ao destacar que os letramentos se diversificam em função de tecnologias, linguagens e culturas, exigindo da escola uma pedagogia que contemple práticas multimodais (verbais, visuais, digitais), sob pena de desconsiderar repertórios que os estudantes já mobilizam fora do espaço escolar.

Do ponto de vista das políticas e do currículo recente, estudos como o de Pottmeier et al., em *Currículo: práticas de leitura e escrita no Novo Ensino Médio* (2024) evidenciam tensões entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Afirmado em “Nessa perspectiva, defendemos que uma ação é lançar o olhar sobre e para o contexto de produção dos documentos curriculares, outra é pensar sobre e com o cotidiano de aprendizes e de professores do Novo Ensino Médio” (Pottmeier et al., 2024, p. 9).

Apesar de documentos orientadores anunciarem a centralidade de leitura e escrita como práticas sociais, o que chega à sala de aula nem sempre se traduz em experiências ricas de interpretação, autoria e circulação de textos. Esse descompasso alimenta o desafio que esta pesquisa assume: compreender como as práticas efetivas de leitura e escrita se materializam no cotidiano escolar e em que medida contribuem, ou deixam de contribuir, para a formação de

leitores e escritores autônomos. Com base nisso, esta investigação, situada na interface entre teoria da linguagem, políticas curriculares e prática docente, busca analisar criticamente as práticas de leitura e escrita observadas no Ensino Médio da escola Luiz Paulino Mártires, considerando os registros de campo do estágio e, sobretudo, a perspectiva da docência como lugar privilegiado de produção de sentidos sobre ensinar e aprender língua. O estágio, nesse contexto, é mais do que uma atividade prática: é um espaço de pesquisa e reflexão que possibilita ao futuro professor observar, registrar e interpretar o ambiente escolar, compreendendo como as práticas de leitura e escrita se organizam na realidade concreta da sala de aula (Pimenta, 2012).

É interessante, mais do que identificar “falhas”, discutir condições de possibilidade para um trabalho que, como primeiro ponto, reconheça a leitura como interpretação situada e não como tarefa mecânica de localização de informações; como segundo, trate a escrita como prática enunciativa e não como preenchimento de moldes; e, por último, articule objetivos didáticos aos usos sociais da linguagem, nos termos defendidos pela BNCC (Brasil, 2018) e pelos autores referidos. Ao articular a proposição normativa da BNCC às contribuições de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008) e Rojo (2009), e dialogar com o quadro curricular analisado por Pottmeier et al. (2024), pretendemos sustentar uma leitura crítica do lugar da leitura e da escrita no Ensino Médio público, situando a escola como espaço de formação de autoria, participação e responsividade discursiva.

Ao relacionar essa proposta com a experiência pessoal e acadêmica, percebe-se que é no estágio supervisionado que se encontra a oportunidade concreta de observar tais processos em movimento, coletar dados e construir interpretações à luz da teoria. O estágio permite, portanto, articular a vivência prática com a reflexão acadêmica, revelando tanto as potencialidades quanto os limites das práticas de leitura e escrita no ensino médio. Nesse sentido, ele se configura como eixo central desta pesquisa, por oferecer o contato direto com a realidade escolar e por favorecer a compreensão crítica dos desafios do ensino.

Assim, espera-se que este trabalho contribua para o debate sobre o ensino da leitura e da escrita no ensino médio e incentive a adoção de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades reais dos estudantes. O letramento precisa ser compreendido como direito de todos e não como privilégio de poucos ou como mera etapa para o sucesso em provas. Ao integrar leitura, escrita, reflexão e observações do estágio em uma proposta interdisciplinar, busca-se não apenas ensinar conteúdos, mas formar sujeitos capazes de ler o mundo e de escrever sua própria história.

2. Metodologia

A presente pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas, assumindo caráter interpretativo e descritivo, por compreender que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a dados estatísticos ou generalizações. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela ênfase no aprofundamento da compreensão dos fenômenos, valorizando os significados e a interpretação dos sujeitos em seus contextos sociais, culturais e históricos. Assim, a proposta é partir da realidade concreta vivenciada na escola pública, buscando compreender os sentidos que emergem das práticas de leitura e escrita e suas implicações na formação dos sujeitos.

A investigação volta-se para as experiências escolares cotidianas, considerando as relações sociais, ideológicas e históricas que atravessam o processo de ensino-aprendizagem da linguagem. Nesse percurso, o estágio adquire relevância fundamental, pois não se restringe a um exercício meramente prático, mas se constitui também em um espaço de reflexão crítica e de produção de conhecimento. Pimenta (2012) ressalta que o estágio é um momento formativo que articula teoria e prática, permitindo ao futuro professor desenvolver uma postura investigativa diante da realidade escolar.

O foco da pesquisa é analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no Ensino Médio de uma escola, situada no município de Bragança, estado do Pará, com ênfase nas estratégias adotadas pelo docente de Língua Portuguesa diante dos desafios enfrentados em turmas com perfis distintos. Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, pois esta permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, sem a pretensão de generalização dos resultados, mas com o objetivo de aprofundar a compreensão de um fenômeno em seu contexto.

A investigação foi conduzida em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, que apresentavam perfis significativamente distintos. Uma das turmas demonstrava maior domínio das competências de leitura e escrita, com participação ativa nas atividades propostas e desenvolvimento mais autônomo nas práticas de linguagem. A outra turma apresentava dificuldades mais acentuadas, com baixo desempenho nas práticas de leitura e escrita, menor engajamento nas aulas e necessidade constante de mediação pedagógica mais direta. Essa diferença entre os grupos permitiu observar não apenas a atuação docente em contextos diversos, mas também os efeitos das práticas pedagógicas no processo de letramento dos alunos. Para a construção dos dados, utilizou-se a triangulação de instrumentos, a fim de garantir uma maior confiabilidade e riqueza na coleta de informações. Em primeiro lugar, foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula, com registros em diário de campo sobre o

desenvolvimento das aulas, as estratégias utilizadas pela professora, os gêneros textuais trabalhados, a participação dos alunos e os encaminhamentos pedagógicos adotados. Essa etapa foi fundamental para entender como se davam, na prática, os processos de leitura e escrita no ambiente escolar.

Em segundo lugar, foram analisados planos de aula, atividades aplicadas e materiais pedagógicos utilizados nas duas turmas observadas. A análise desses documentos permitiu compreender os objetivos didáticos da professora, a seleção de conteúdo, os recursos utilizados e o papel atribuído à leitura e à produção escrita nas propostas de ensino.

Em terceiro lugar, foi mantido conversas pedagógicas informais com a professora regente, ao longo do período de estágio, com o intuito de compreender sua percepção sobre o processo de ensino aprendizagem, os desafios enfrentados em sala de aula, os avanços observados nos alunos e os obstáculos institucionais para o desenvolvimento de um ensino mais crítico e eficaz da linguagem. E para complementar a pesquisa, foi aplicado um pequeno questionário com a professora regente, composto por questões abertas que abordaram sua formação acadêmica, sua experiência com o ensino da leitura e escrita, suas estratégias de ensino, os materiais didáticos utilizados, sua avaliação do desempenho das turmas e sua opinião sobre o papel do currículo e das políticas públicas na prática docente. As respostas foram fundamentais para cruzar com os dados empíricos das observações e fortalecer a análise crítica das práticas pedagógicas.

A análise dos dados foi orientada por uma abordagem qualitativa e interpretativa, tomando como base as observações realizadas durante o estágio supervisionado. Buscou-se compreender como as práticas de leitura e escrita observadas na escola refletem as condições de ensino e aprendizagem, bem como as concepções da professora regente sobre o ensino de língua portuguesa. Essa perspectiva alinha-se a Rojo (2009), que afirma o seguinte: “a análise das práticas de letramento deve considerar os contextos sociais e culturais que as produzem, indo além da mera descrição de atividades” (p. 112).

Por fim, destaca-se que todas as etapas da pesquisa foram conduzidas com base em princípios éticos, respeitando a identidade e a privacidade dos envolvidos. A participação da professora ocorreu de forma voluntária, mediante esclarecimento sobre os objetivos do estudo e o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos. O nome da escola foi mantido, com a devida autorização institucional, por ser uma referência local importante na formação. Assim, esta metodologia visa não apenas descrever as práticas escolares, mas interpretá-las à luz das teorias da linguagem e da educação, contribuindo para a construção de um olhar crítico e engajado sobre o ensino de leitura e escrita na escola pública brasileira.

3. Referencial Teórico

As práticas de leitura e escrita no ambiente escolar não podem ser tratadas como habilidades técnicas isoladas, voltadas apenas para o domínio de regras gramaticais ou para a repetição de estruturas. Muito pelo contrário, elas devem ser entendidas como práticas sociais, culturais e de linguagem, que envolvem sujeitos históricos em constante relação com o mundo que os cerca. Nesse sentido, Bakhtin (2011) afirma que toda produção de linguagem é enunciativa e dialógica, marcada pelas condições sociais e históricas de sua realização.

Marcuschi (2008) complementa que a leitura e a escrita, quando entendidas como práticas sociais, permitem compreender a língua em uso, articulada às necessidades comunicativas concretas. Já Soares (2003) enfatiza que o letramento vai além da alfabetização, constituindo-se como participação ativa em práticas sociais mediadas pela linguagem. Quando se analisa o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto do Ensino Médio, é fundamental questionar se os alunos estão, de fato, envolvidos em experiências de linguagem significativas, ou apenas reproduzindo tarefas mecânicas e descontextualizadas. Essa distinção é essencial para compreender os desafios enfrentados pelas escolas no que diz respeito ao letramento dos estudantes.

Mikhail Bakhtin (2011), vê a linguagem como essencialmente dialógica. Para o autor, todo enunciado está inserido num contexto social e carrega intencionalidades, avaliações e orientações ideológicas. Ele afirma que todo enunciado está impregnado de orientações, avaliações e intenções sociais, o que reforça a ideia de que os textos são produzidos em situações concretas e devem ser lidos considerando os interlocutores, os objetivos e as condições de produção. A linguagem, nesse sentido, é viva, dinâmica e profundamente vinculada às relações sociais. Ao ensinar leitura e escrita, a escola precisa considerar esse aspecto interativo da linguagem e abandonar práticas que tratam os textos como blocos fechados de informação a serem apenas interpretados de forma linear.

Ao refletir sobre as formas como a leitura tem sido trabalhada nas escolas, é importante considerar o que Luiz Antônio Marcuschi (2008) propõe em sua abordagem sociointeracionista da linguagem. Para o autor, os gêneros discursivos são formas estabilizadas de comunicação que circulam em diferentes esferas da vida social. Ensiná-los em sala de aula implica levar em conta os contextos de produção e circulação desses gêneros, promovendo um ensino mais próximo das práticas reais de linguagem. Ao invés de trabalhar com textos soltos e descontextualizados, Marcuschi (2008), defende que o ensino da leitura e da escrita deve partir

das práticas discursivas que os alunos vivenciam ou podem vir a vivenciar, o que favorece uma aprendizagem mais significativa e autêntica.

Essa visão é ampliada por Rojo (2009), que introduz o conceito de letramentos múltiplos, destacando que o letramento não é único nem uniforme. Ao contrário, ele se manifesta de diferentes maneiras, conforme as práticas sociais, os meios de comunicação e as tecnologias envolvidas. Para a autora, os letramentos devem considerar a diversidade cultural dos sujeitos e incluir os modos de leitura e escrita mediados pelas tecnologias digitais, as linguagens visuais, os memes, os vídeos, os blogs, entre outros gêneros contemporâneos. Essa concepção rompe com o modelo tradicional que privilegia apenas a escrita formal e mostra a importância de incluir práticas de linguagem que façam sentido para os estudantes de hoje. Essas questões teóricas ganham ainda mais força quando observamos o que dizem os próprios estudantes sobre as práticas de linguagem no ambiente escolar.

O artigo de Pottmeier et al. (2024) apresenta uma análise detalhada do Novo Ensino Médio a partir da percepção dos alunos. Os dados coletados mostram que, apesar de o currículo trazer a proposta de uma formação integral e de contemplar competências ligadas à linguagem, a realidade vivida nas escolas ainda é marcada por dificuldades concretas, como a falta de infraestrutura, o pouco uso de tecnologias digitais e a resistência de parte dos docentes em atualizar suas práticas pedagógicas. De acordo com Pottmeier et al. (2024), muitos estudantes apontam que gostariam de trabalhar com outros tipos de texto, discutir temas atuais, utilizar vídeos, redes sociais e outros formatos com os quais estão familiarizados, mas encontram uma escola ainda presa a modelos tradicionais de ensino. Essa distância entre o que é proposto nas diretrizes e o que acontece na prática evidencia que estar na escola não significa necessariamente estar aprendendo. Como os autores expressam que apesar de um currículo que ouviu muitos destes professores, as realidades encontradas por estes, em muitos casos, não condizem com o currículo no que tange à sua aplicabilidade. Esses casos envolvem a desigualdade social, digital, econômica, cultural, linguística etc. (Pottmeier et al., 2024, p.10).

Da mesma forma, Bakhtin (2011) insiste que o sentido de um texto não está apenas nele, mas na relação entre o texto, o leitor e o contexto. Um ensino que desconsidera essa relação corre o risco de ser superficial e desmotivador. Portanto, compreender o letramento como uma prática social implica reconhecer os alunos como sujeitos históricos, culturais e políticos. Implica também considerar os diferentes modos de se relacionar com a linguagem e com o conhecimento, respeitando a diversidade de repertórios e experiências. A escola precisa abrir espaço para que os alunos leiam textos que façam sentido para suas vidas, escrevam sobre o que vivem e pensem criticamente sobre o mundo. Isso não significa abandonar o conteúdo, mas

ressignificá-lo à luz das novas demandas sociais e culturais. Em síntese, o ensino da leitura e da escrita precisa ser pensado a partir de uma perspectiva crítica e interacionista, que valorize os sujeitos e as práticas sociais de linguagem. A leitura deve ser compreendida como um ato de construção de sentido, atravessado por ideologias, experiências e contextos. A escrita, por sua vez, deve ser ensinada não como cópia de modelos prontos, mas como possibilidade de expressão e de intervenção no mundo. A formação de leitores e escritores críticos é, portanto, uma das tarefas mais urgentes da escola contemporânea, e isso será possível se os docentes, as instituições e os próprios currículos assumirem essa responsabilidade de forma consciente e comprometida com a transformação social.

4. Leitura e escrita como práticas sociais: reflexões a partir do estágio supervisionado IV

A análise dos resultados desta pesquisa permite compreender de forma mais ampla como as práticas de leitura e escrita se manifestam no espaço escolar e quais implicações elas apresentam no processo de formação dos estudantes. As informações coletadas por meio do questionário aplicado à professora regente e associadas às observações realizadas durante o estágio supervisionado IV constituem um material rico para refletir sobre os avanços e as dificuldades encontrados nas turmas investigadas. Mais do que levantar dados pontuais, a intenção aqui é interpretar os sentidos que emergem dessas práticas, considerando o contexto social, pedagógico e discursivo que atravessa o ensino de língua portuguesa no ensino médio.

O questionário revelou aspectos importantes sobre a concepção de letramento da professora, seu modo de trabalhar a produção textual e as dificuldades percebidas no cotidiano da sala de aula. Ficou evidente que a docente reconhece a importância da leitura crítica e da escrita reflexiva. Essa constatação está encontra respaldo em Geraldi (1997): “Se não exijo nada como resultado dessa leitura, como vou saber se o aluno leu?” (p. 97).

Tal percepção é apresentada por Nicola e Camargo (2022), quando destacam que práticas leitoras voltadas apenas para a adequação técnica empobrecem o processo de ensino e limitam o desenvolvimento da autonomia do estudante. A aplicação do questionário teve papel essencial nesta pesquisa, pois permitiu compreender a visão da professora regente sobre o ensino da leitura e da escrita. O instrumento foi composto por questões fechadas e abertas, possibilitando tanto a coleta de informações objetivas quanto a interpretação mais ampla de suas percepções pedagógicas. Essa combinação é relevante porque, como lembra Flick (2009), os instrumentos de caráter qualitativo, quando bem elaborados, oferecem subsídios não apenas para quantificar opiniões, mas para interpretar sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas.

Entre os pontos de maior destaque, encontra-se a pergunta sobre a frequência com que as práticas de leitura e escrita são trabalhadas em sala. Ao indicar que tais práticas estão presentes de forma constante, a professora reforça a centralidade que a leitura e a escrita possuem no currículo de Língua Portuguesa. No entanto, em outra questão, quando questionada se os alunos leem para compreender e refletir ou apenas para realizar atividades, a resposta sinalizou que, muitas vezes, o ato de ler se reduz a um cumprimento de tarefas. Essa tensão mostra que, embora a leitura esteja presente, ela não se consolida necessariamente como prática social de construção de sentidos, mas sim como exigência avaliativa. Com isso, confirma-se as observações realizadas em sala, sobretudo na comparação entre as duas turmas analisadas. Na prática, a professora percebe as desigualdades no nível de aprendizagem e precisa adaptar, ainda que parcialmente, suas estratégias, o que reforça o peso da divisão de turmas por desempenho adotada pela escola.

Já nas questões abertas, a docente sinalizou a necessidade de mudanças estruturais, incluindo maior valorização das práticas críticas de leitura, diversificação de textos trabalhados e inclusão de recursos tecnológicos. Essas respostas dialogam diretamente com o conceito de letramentos múltiplos de Rojo (2009), pois evidenciam que o ensino da escrita não pode se restringir a um único modelo textual ou a suportes tradicionais, mas deve dialogar com a diversidade de linguagens com as quais os alunos já convivem em seu cotidiano. Assim, o questionário não apenas reforçou o que foi observado durante o estágio, mas também trouxe a voz da professora como elemento central para a análise. Ele revelou um cenário marcado por contradições, de um lado, o reconhecimento da importância de formar leitores e escritores críticos; de outro, a limitação imposta pelo currículo e pelas pressões externas. Essa contradição constitui um dos maiores desafios do ensino de língua portuguesa na escola pública contemporânea. Nesse ponto, a reflexão de Orlandi (2007) torna-se pertinente, pois “a ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo” (p.59).

A leitura, nesse sentido, não se reduz a tarefa, mas torna-se ferramenta de ampliação de repertório, de autonomia e de emancipação. Trazer essa perspectiva para o espaço escolar significa reconhecer que oferecer acesso e incentivo à leitura é investir na formação integral dos estudantes.

Durante a realização do estágio, foi possível observar de perto como essa tensão entre a escrita como prática social e a escrita como requisito avaliativo se apresenta nas aulas. A professora busca, em diversos momentos, incentivar os alunos a desenvolverem reflexões críticas, mas muitas vezes precisa voltar ao modelo avaliativo, o que cria uma contradição entre

o discurso pedagógico e as condições reais de ensino. Essa contradição não é uma falha individual, mas reflete uma questão estrutural, em que o currículo, a política educacional e a pressão por resultados em exames externos acabam por engessar o trabalho docente e, conseqüentemente, limitar a possibilidade de um ensino mais significativo. Como destaca Pimenta (2011), a abordagem do estágio como investigação estimula o futuro profissional a desenvolver a capacidade de observar, criticar, criar e buscar soluções para os desafios da profissão.

Nesse processo, a regência desempenhou papel fundamental, pois foi a partir dela que se tornou possível não apenas acompanhar a prática da professora regente, mas também intervir pedagogicamente, planejando e aplicando atividades alinhadas aos objetivos da pesquisa. A regência constitui, portanto, um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual o estagiário vivencia de forma mais direta os desafios do ensino, exercitando tanto a observação quanto a ação pedagógica.

Um dado relevante identificado nesta pesquisa foi a forma como a escola organiza suas turmas, estabelecendo divisões de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Essa estratégia visa, em tese, facilitar o trabalho pedagógico, agrupando estudantes com níveis semelhantes de competência. Na prática, contudo, as observações do estágio permitiram constatar que, mesmo dentro dessas divisões, persistem grandes desigualdades. A turma considerada de melhor desempenho apresentou produções textuais mais consistentes, com maior domínio da coesão, da organização argumentativa e da interpretação dos textos motivadores. Por outro lado, a turma com maiores dificuldades apresentou resultados bem mais frágeis, marcados por problemas de estrutura, fragmentação das ideias e limitações no vocabulário. Os alunos que possuem maior contato com práticas sociais de leitura e escrita tendem a demonstrar maior desenvoltura em sala de aula, enquanto aqueles com menor inserção nesses contextos sociais encontram mais obstáculos para avançar.

A regência desenvolvida durante o Estágio Supervisionado IV constituiu o momento central desta pesquisa, pois possibilitou vivenciar o planejamento, a execução e a avaliação de uma atividade de leitura e escrita com as turmas de 2º ano do Ensino Médio. Nessa etapa, foi possível observar de forma direta como os estudantes se relacionam com a linguagem, como constroem sentidos e como assumem ou não, posições de autoria. Em conformidade com Pimenta e Lima (2012), a regência não é um simples exercício técnico, mas um espaço formativo no qual o licenciando constrói saberes docentes ao enfrentar os desafios reais da sala de aula.

A atividade de escrita criativa realizada durante a regência, articulando lendas amazônicas e o contexto contemporâneo da COP30 no Pará, revelou de maneira significativa como os estudantes do Ensino Médio mobilizam estratégias de leitura, imaginação e produção de sentidos em torno de temas que atravessam sua identidade cultural e sua realidade socioambiental. Ao propor a junção entre elementos tradicionais da cultura popular amazônica como o Boto, a Iara, o Curupira, a Matinta Perera e o Mapinguari e discussões atuais sobre aquecimento global, políticas ambientais e preservação da floresta, a atividade permitiu observar não apenas o nível de proficiência leitora e escritora dos alunos, mas também suas formas de se posicionar diante de temas que fazem parte da agenda mundial e, simultaneamente, de seu cotidiano enquanto sujeitos amazônicos.

A leitura inicial de textos literários curtos e trechos de lendas trouxe um movimento importante: os estudantes imediatamente demonstraram reconhecimento e familiaridade com os personagens e com o imaginário narrativo, o que facilitou a entrada na atividade. Esse envolvimento confirma a perspectiva de Freire (1989), segundo a qual a leitura da palavra está sempre vinculada à leitura do mundo, ao ler as lendas, os alunos também reconheciam elementos de sua história, de sua comunidade e de seus vínculos culturais. A leitura de textos informativos sobre a COP30, por outro lado, exigiu outro modo de compreensão, mais analítico e relacionado ao campo científico e político. Os alunos precisaram identificar informações, estabelecer relações de causa e consequência e compreender debates que envolvem sustentabilidade, responsabilidade ambiental e impactos sociais globais. Essa diferença evidenciou as desigualdades de letramento entre as turmas observadas: enquanto um grupo lidou com fluidez com o vocabulário ambiental, outro apresentou dificuldades mais acentuadas na interpretação.

A etapa da escrita, porém, demonstrou um ponto de encontro entre os dois universos, o mítico e o ambiental, já que os alunos conseguiram unir tradição e atualidade de maneiras diversas e criativas. Surgiram narrativas em que Curupira aparece como guardião da floresta contra empresas poluidoras atraídas pela COP30, histórias em que a Matinta Perera alerta sobre as consequências da destruição florestal, textos onde a Iara discute a poluição dos rios e a mudança na temperatura das águas e até relatos ficcionais de botos que observam, com espanto e tristeza, o aumento do lixo e o desequilíbrio dos ecossistemas. Em outras produções, os seres míticos encontravam jornalistas, ambientalistas ou jovens participantes da conferência, estabelecendo diálogos que misturavam denúncia, crítica social e esperança de preservação. Essa fusão discursiva confirma Bakhtin (2011), para quem todo texto nasce no diálogo com outros textos, recriando sentidos e ressignificando tradições. As lendas não foram simplesmente

reproduzidas: elas foram interpretadas, combinadas e reescritas diante de um novo contexto histórico.

A escrita criativa rompeu com o modelo tradicional de redação escolar, centrado na avaliação rígida e na busca por uma forma “correta”. Em vez disso, ela abriu espaço para que os alunos expressassem sua visão de mundo, assumissem posição e projetassem narrativas que dialogassem com sua vivência. Mesmo aqueles com mais dificuldade demonstraram capacidade de usar elementos simbólicos, metáforas e referências ambientais, ainda que de modo inicial ou menos elaborado. Isso confirma a ideia de Marcuschi (2008) de que a escrita é uma prática social, e não um exercício mecânico. Quando o tema mobiliza afetos, memórias e realidade concreta, a autoria emerge de forma mais evidente.

Durante a mediação, foi necessário oferecer apoio individualizado para orientar a estrutura narrativa, construção de personagens, elaboração de conflitos e uso de elementos ambientais de forma significativa. Segundo Pimenta (2012), deve-se compreender o estágio como prática investigativa, na qual o docente em formação observa, compreende e intervém no processo de aprendizagem. O tema escolhido dialogava com questões sociais presentes no cotidiano dos estudantes, buscando despertar interesse e engajamento. Para subsidiar a escrita, foram apresentados textos de diferentes naturezas, como opiniões, pequenas narrativas e, principalmente, materiais que tratavam do contexto amazônico, com o intuito de ampliar a base argumentativa dos alunos. Conforme Marcuschi (2008), isso está tornando o estudo de gêneros textuais em empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. (Marcuschi, 2008, p. 149).

O processo de realização da atividade revelou diferenças expressivas entre as duas turmas. Na turma considerada de maior desempenho, observou-se maior envolvimento desde a leitura dos textos motivadores até a organização das ideias no papel. Muitos alunos procuraram relacionar os argumentos apresentados nos textos de apoio com suas próprias opiniões, mostrando capacidade de análise crítica. Alguns ainda apresentaram dificuldades, mas mesmo nesses casos ficou evidente o esforço em articular ideias e em produzir um texto coeso. Na turma de menor desempenho, o cenário foi distinto. Diversos alunos apresentaram resistência já na etapa inicial, demonstrando pouca disposição para ler os textos que auxiliaram a atividade. Quando iniciaram a escrita, muitos produziram “redações criativas” muito curtas, algumas com poucas linhas, sem clareza ou progressão de ideias.

Apesar das dificuldades, a atividade foi fundamental para identificar não apenas as fragilidades, mas também as potencialidades dos estudantes. Alguns alunos, mesmo na turma com menor desempenho, conseguiram demonstrar criatividade, trazendo exemplos de seu cotidiano para justificar seus argumentos. Esse dado sugere que, quando as propostas se aproximam das experiências concretas dos estudantes, há maior chance de engajamento.

Nesse sentido, a atividade reforça a defesa de Marcuschi (2008), de que o ensino da escrita deve considerar os gêneros discursivos como práticas sociais vividas pelos sujeitos, e não apenas como modelos a serem reproduzidos. Outro ponto observado foi o impacto da divisão das turmas no desenvolvimento da atividade. Na turma de maior nível, havia um clima de maior confiança coletiva, o que favoreceu o processo de escrita. Já na turma com mais dificuldades, alguns alunos verbalizaram insegurança, afirmando não serem capazes de escrever um bom texto. Essa diferença mostra que a separação dos grupos, embora busque organizar o ensino, pode também reforçar desigualdades simbólicas, na medida em que cria rótulos de “bons” e “maus” alunos.

Na regência, buscou-se aproximar esse conceito da prática pedagógica por meio da seleção de textos variados, que iam além do modelo canônico da redação escolar. Foram utilizados, por exemplo, trechos jornalísticos, opiniões extraídas de redes sociais, pequenos relatos narrativos e textos relacionados ao contexto amazônico, o que possibilitou aos estudantes acessar diferentes gêneros discursivos e mobilizar repertórios diversos em sua produção textual. Esse movimento, ainda que inicial, evidencia a presença dos multiletramentos na regência, ao valorizar tanto textos da cultura formal quanto produções da cultura cotidiana dos alunos. Como lembra Rojo (2009), que os multiletramentos propõem a integração das práticas de linguagem locais, globais, digitais e culturais, em diálogo com a escola e suas demandas formais.

Isso se reflete especialmente na turma com maior dificuldade, que demonstrou pouco engajamento nas atividades propostas, possivelmente por não reconhecer sentido prático ou relevância na forma como a escrita é trabalhada.

A partir dessa constatação, percebe-se que os “bons” e os “maus” resultados observados nas redações não podem ser reduzidos a simples indicadores de capacidade individual. Eles são sintomas de um sistema educacional que, em muitos casos, não consegue oferecer aos alunos oportunidades suficientes de vivência com práticas significativas de linguagem. Marcuschi (2008) lembra que o ensino da língua deve partir dos gêneros discursivos que circulam na sociedade, justamente porque eles representam formas reais de interação. Ignorar essa perspectiva é manter o ensino preso a fórmulas artificiais, que pouco dialogam com a realidade

dos estudantes. Como comprova que o “Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas” (Marcuschi, 2008, p. 155).

Os resultados também mostram que, embora a divisão das turmas por nível de aprendizagem possa, em certa medida, facilitar a intervenção pedagógica, ela não resolve os problemas estruturais da escola. Ao contrário, pode até reforçar desigualdades, ao criar uma espécie de estigma entre os grupos.

Os alunos da turma com maior dificuldade acabam se percebendo como “menos capazes”, o que pode impactar negativamente sua autoestima e seu engajamento. Esse efeito é perceptível nas observações, como em diversas ocasiões, estudantes da turma mais frágil mostraram resistência em participar das atividades de escrita, como se já estivessem convencidos de que não seriam capazes de obter bons resultados. Nesse ponto, é importante destacar que os “resultados ruins” não devem ser interpretados apenas como falha do aluno, mas como indicativo da necessidade de novas estratégias pedagógicas. A professora regente, ao responder ao questionário, mencionou a importância de diversificar as práticas, mas reconheceu que a pressão institucional limita essas possibilidades. Esse dilema remete à análise de Pottmeier et al. (2024), quando observam que o Novo Ensino Médio, apesar de propor uma formação integral, ainda se vê limitado por fatores concretos como a falta de infraestrutura e a resistência a metodologias inovadoras. Outro aspecto que emergiu da análise foi a relação dos alunos com a leitura.

De modo geral, constatou-se que muitos alunos leem apenas para cumprir a tarefa escolar, sem estabelecer uma relação reflexiva com o texto. Isso reforça a percepção de que, quando a leitura é reduzida a um exercício mecânico, perde-se seu potencial formativo. Até aqui, o papel da leitura na regência distanciou-se do que é defendido no referencial teórico, que compreende a leitura como prática social e histórica. Na prática observada, a leitura exerceu sobretudo um papel de suporte instrumental para a construção da redação, sem uma contextualização mais ampla com a realidade dos alunos. Como aponta Marcuschi (2008), quando a leitura é utilizada apenas como pretexto para outra atividade, limita-se a dimensão interpretativa e crítica do sujeito, restringindo-se ao atendimento de uma demanda escolar imediata, perde-se seu potencial de formação crítica. Bakhtin (2011) lembra que todo texto está inserido em um contexto social, carregado de intenções e valores. Se a escola não ensina o aluno a perceber essa dimensão, corre-se o risco de formar leitores incapazes de dialogar com os textos que circulam em sua realidade cotidiana.

5. Análise das questões na experiência do estágio

A vivência no estágio supervisionado representou um ponto de inflexão nesta pesquisa, não apenas como exigência curricular, mas como experiência formadora que deu concretude às inquietações que já me acompanhavam ao longo da trajetória acadêmica. Nesse aspecto, a contribuição de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2012), em *Estágio e Docência*, é fundamental “A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado” (Pimenta e Lima, 2012, p. 38).

As autoras afirmam que o estágio não deve ser encarado como mera aplicação de técnicas, mas como espaço de articulação entre teoria e prática, onde o licenciando se forma como pesquisador e como sujeito reflexivo. Observar as dificuldades reais enfrentadas pelos alunos permitiu compreender de maneira mais profunda como os desafios da leitura e da escrita se materializam no cotidiano escolar. Essa constatação vai ao encontro da visão de Pimenta e Lima (2012), ao mostrar que o estágio possibilita não apenas observar, mas também interpretar e reelaborar concepções sobre a docência.

Em contrapartida, os alunos da turma com maior desempenho mostraram que, quando há engajamento, a leitura pode de fato se tornar um espaço de construção de sentidos. Em algumas redações, foi possível identificar tentativas de relacionar o tema proposto com experiências pessoais ou acontecimentos sociais mais amplos. Esses exemplos revelam que, mesmo dentro das limitações, há espaço para o desenvolvimento do letramento crítico, desde que haja incentivo pedagógico adequado. Dessa forma, os resultados obtidos nesta pesquisa não podem ser lidos apenas em termos de êxito ou fracasso, mas como manifestações das condições concretas de ensino e aprendizagem. Se, por um lado, houve produções textuais que revelaram avanços e potencialidades, por outro, também ficou evidente a necessidade de repensar a forma como a leitura e a escrita são trabalhadas. O desafio é construir práticas que dialoguem com a realidade dos alunos, que valorizem seus repertórios culturais e que estimulem o desenvolvimento de sua autoria.

Estar em sala de aula, observando as dificuldades reais enfrentadas pelos alunos, permitiu compreender de maneira mais profunda como os desafios da leitura e da escrita se materializam no cotidiano escolar. Nesse ambiente, percebi que muitas das barreiras que os estudantes encontram para redigir textos coerentes e críticos não são problemas isolados, mas sintomas de uma estrutura pedagógica que, em grande parte das vezes, ainda reduz a redação a um exercício técnico, voltado exclusivamente para avaliações externas.

Esse olhar foi atravessado pela minha própria experiência pessoal. Ao observar os estudantes em sala de aula, muitas vezes inseguros diante da tarefa de escrever, vi refletidas as mesmas angústias que já experimentei em meu percurso, o medo da folha em branco, a dificuldade em organizar argumentos, a insegurança diante de um modelo rígido de redação que parece não acolher a voz pessoal do autor. Essa identificação com os alunos não foi um obstáculo à pesquisa, mas um elemento enriquecedor da análise. Ao contrário de um olhar distanciado e neutro, meu posicionamento como pesquisador esteve atravessado por essa experiência, o que possibilitou interpretar os dados com maior sensibilidade. Quando os resultados da atividade de redação mostraram textos curtos, fragmentados ou repetitivos, compreendi que o problema não se limitava à falta de domínio das normas da escrita, mas revelava um desafio mais profundo: a dificuldade de se reconhecer como autor de um texto, de assumir uma posição discursiva. Essa constatação dialoga com Marcuschi (2008), que defende a necessidade de trabalhar os gêneros discursivos como práticas sociais e não como fórmulas abstratas. No estágio, ficou evidente que, quando os estudantes têm a chance de escrever sobre aquilo que lhes é significativo, a produção textual se torna mais fluida e autêntica.

Essa experiência também me fez refletir sobre o próprio papel do pesquisador. Se, de um lado, estava ali para observar, registrar e analisar as práticas pedagógicas, de outro, também era atravessado por elas. A cada atividade de redação acompanhada, recordava meu próprio esforço para aprimorar a escrita, seja como aluno, seja como candidato em concursos. Essa sobreposição entre vida pessoal e experiência acadêmica mostrou que a pesquisa em educação não é uma prática distante, mas um processo vivo, no qual o pesquisador também se vê transformado, ou seja, o estágio funcionou como uma lente interpretativa que potencializou a análise dos dados. Mais do que observar dificuldades e avanços dos estudantes, pude relacionar esses achados à minha própria trajetória. A experiência reforçou, ainda, a escolha do tema desta pesquisa: investigar as práticas de leitura e escrita na escola não é apenas uma contribuição acadêmica, mas também um gesto pessoal de aprimoramento e compromisso com a escrita como ferramenta de emancipação para os estudantes do ensino médio.

Em síntese, a análise evidencia que os resultados, bons ou ruins, refletem a complexidade do processo de letramento no ensino médio. A divisão das turmas por nível de aprendizagem, embora traga alguns ganhos organizacionais, não soluciona os problemas de fundo. O questionário e as observações mostraram que os alunos necessitam de práticas de linguagem que ultrapassem o treino mecânico e se configurem como experiências significativas de leitura e escrita. Cabe à escola e aos professores buscar caminhos que transformem essas práticas em instrumentos de emancipação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e

conscientes, conforme defendem Bakhtin (2011), Marcuschi (2008) e Rojo (2009). Além disso, Antônio Cândido, em *O direito à literatura* (2011) reforça a importância de incentivar a leitura como prática de transformação, ao afirmar que a literatura “é um instrumento consciente de descoberta e de conquista da realidade, capaz de nos humanizar” (Cândido, 2011, p. 171).

6. Considerações Finais

A análise desenvolvida neste trabalho buscou compreender como as práticas de leitura e escrita se materializam no cotidiano do Ensino Médio, tomando como foco a experiência de estágio supervisionado em uma escola pública do Pará. Retomando o objetivo central da pesquisa e analisar criticamente como essas práticas são conduzidas e quais sentidos produzem no processo formativo dos estudantes, foi possível identificar tanto limitações estruturais quanto possibilidades concretas de avanço. A atividade de escrita criativa articulada às lendas amazônicas e ao contexto da COP30 desempenhou papel central nesse processo analítico. Ela evidenciou que práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas podem ampliar o engajamento dos alunos e favorecer o desenvolvimento da autoria, permitindo que os estudantes se posicionem discursivamente sobre temas que atravessam suas vidas e territórios. Ao trabalhar com gêneros narrativos que fazem parte da memória coletiva amazônica, ao mesmo tempo em que convocam debates ambientais contemporâneos, observou-se que a leitura e a escrita deixam de ser exercícios formais e passam a ocupar o lugar de práticas sociais, conforme defendem Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008).

No entanto, a pesquisa também revelou desafios importantes: dificuldades de interpretação em textos informativos, desigualdade entre as turmas, pressão por avaliações externas e fragmentação curricular que reduz o tempo destinado às práticas de linguagem. Esses elementos, já discutidos por autores como Rojo (2009) e Pottmeier et al. (2024), mostram que ainda há um descompasso entre o currículo prescrito e o vivido, repercutindo diretamente no desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula.

Por fim, é necessário destacar que o estudo contribuiu significativamente para a formação docente. A regência, especialmente a aula elaborada para a avaliação prática do ENADE, desenvolvida em parceria com outros dois estagiários, permitiu exercitar planejamento, mediação, avaliação e reflexão crítica sobre a própria prática. O estágio revelou que ensinar língua portuguesa envolve compreender as condições concretas da escola, interpretar a realidade dos estudantes e construir propostas pedagógicas que articulem teoria e prática de forma sensível, situada e ética. Assim, a pesquisa reafirma que formar leitores e escritores não é apenas uma tarefa técnica, mas uma ação pedagógica que deve promover

participação, autoria e consciência crítica. Na Amazônia, esse compromisso ganha ainda mais força, pois ensinar língua significa também ensinar território, memória, vozes e modos de existir. A contribuição deste estudo, portanto, reside na compreensão de que práticas de leitura e escrita precisam ser vivas, significativas e profundamente conectadas à realidade dos sujeitos, e que cabe ao professor em formação assumir esse compromisso como horizonte de sua atuação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN; Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 169-191.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NICOLA, Camila; CAMARGO, Juliana Cristina de Souza. **Avaliação da produção textual na escola: desvendando os critérios e os sentidos**. São Paulo: Cortez, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 133-152.

POTTMEIER, Sandra; CAETANO, Marta Helena Cúrio de; FERRI, Cássia; FISCHER, Adriana. **Currículo: práticas de leitura e escrita no Novo Ensino Médio**. Revista e-Curriculum,

São Paulo, v. 22, p. e61414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e61414>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; RIBEIRO, Roberta Soares. As práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do Ensino Médio. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 1, p. 157-186, jan./abr. 2013.

ANEXOS

Anexo A: Diário de campo

Diário de campo (Estágio Supervisionado)

Etapa de observação

Data: 23/05

Horário: 10h às 12h

O estágio teve início com um momento de acolhimento geral promovido pela gestão e a equipe pedagógica da escola. Uma reunião foi realizada com a presença do diretor. Durante a reunião, fomos informados sobre os objetivos gerais do estágio, orientações específicas sobre a rotina institucional. Esse primeiro contato foi fundamental para compreendermos a cultura escolar e os valores praticados na escola.

No mesmo dia houve os entregues de documentos necessários para o estágio, e tivemos a oportunidade de conhecer os espaços da escola e estabelecer uma relação inicial de respeito e colaboração com os profissionais da educação.

Data: 26/05

Horário: 13h15 às 14h55

Turma: 205 / 2º ano do ensino médio

A experiência de observação começou de fato nesse dia. Acompanhamos a professora titular durante uma aula que se inicia em preparação. Desde o início, percebi-se que ela planejara cuidadosamente suas propostas. Podemos auxiliar na elaboração de uma das atividades auxiliando a organizar o material didático. Durante a aula, fiquei atento ao comportamento dos alunos e a maneira como interagem entre si e com a professora. Assim foi possível perceber os diferentes ritmos de aprendizagem, bem como os desafios enfrentados para manter a

FORONI

atuação da turma.

Data: 27/05

Horário: 9h às 10h

Turma: 205 / 2º ano do ensino médio

A aula teve como foco como uma retomada dos estudos sobre o gênero textual relatório, mais especificamente a estrutura da dissertação. A professora relembrou os principais elementos, como a introdução, desenvolvimento e a conclusão, além de reforçar a importância da coerência e argumentação. No entanto, se aprofundando na introdução. Foi uma aula que exigiu atenção constante, pois percebi o quanto ainda é necessário fortalecer as habilidades de escrita entre os alunos.

Data: 28/05

Horário: 8h às 10h

Turma: 204 e 205 / 2º ano do ensino médio

A escola estava promovendo os jogos internos, o que alterou a rotina de aulas. No entanto, esse momento foi igualmente formativo. Onde acompanhamos os turmas 204 e 205 durante os seus períodos esportivos, observando após e descrevendo como os alunos se comportavam em atividades fora da sala de aula. Esse contexto revelou aspectos importantes como lideranças espontâneas, atitudes de solidariedade e também pequenos conflitos, o que é natural em um contexto de competitividade. Após voltar para conversar com alguns alunos, sobre todo o espaço escolar.

FORONI

Data: 29/05
Horário: 9h às 10h
Turma: 201 e 205 / 2º ano do ensino médio

Participação da continuação dos jogos internos, permanecendo ao lado das equipes incentivando o espírito esportivo, ajudando na torcida e colaborando com a mediação entre os alunos. Foi interessante perceber que, mesmo fora do contexto tradicional de ensino, o ambiente escolar continua sendo um espaço rico de aprendizagem. A forma como os professores e demais funcionários interagem com os alunos reforça valores como cooperação, respeito às regras, empatia e disciplina. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Etapa de Regência

Data: 02/06
Horário: 10h05 às 11h15
Turma: 201 / 2º ano do ensino médio

Iniciamos a aula com uma proposta de contextualização da região amazônica, abordando aspectos históricos, sociais, ambientais e culturais. Apresentando dados e curiosidades sobre a biodiversidade da Amazônia, a importância dos povos originários e os impactos ambientais, como o desmatamento e os queimados. Para tornar o conteúdo mais acessível e atrativo, utilizamos imagens, vídeos curtos e sons de um contexto amazônico, dentro o COP30 e a floresta. Os alunos se mostraram participativos, fizeram perguntas e relataram vivências pessoais relacionadas ao tema, que são sobre FORONI:

contos e lendas Amazônicas. Ao final da aula, promovemos uma roda de conversa para debater os principais problemas enfrentados pela região e refletir sobre o papel de cada um na preservação do meio ambiente e finalizando com uma pequena dinâmica.

Data: 02/06
Horário: 13h15 às 14h55
Turma: 205 / 2º ano do ensino médio

Foi repetida a proposta com a turma 205. A participação desta turma foi igualmente positiva. Os alunos demonstraram um interesse particular nos questões ambientais, levantando discussões espontâneas sobre a sustentabilidade e os impactos do consumo descontrolado. Muitos compartilharam relatos de como seus familiares lidam com questões de lixo, queimados e poluição. Isso possibilitou relacionar o conteúdo com a realidade vivida por eles, promovendo um aprendizado mais significativo e conectado ao seu cotidiano. E ao final repetindo a dinâmica também.

Data: 05/06
Horário: 7h15 às 8h55
Turma: 201 / 2º ano do ensino médio

Introduzimos o gênero conto com base nas referências da cultura amazônica. Iniciamos a aula explicando os principais características do conto, como a brevidade, o foco em um único conflito, o uso de poucos personagens e a presença de um FORONI: narrador bem definido. Reforçamos com a

Utilizando recursos visuais, como o slide para uma abordagem participativa para promover o engajamento da turma. Foi feita a contextualização do conto "A Cutilleira" de Inglês de Almeida. Após isso, realizamos uma análise estilística do texto, destacando seus elementos estilísticos e discutindo os significados simbólicos e culturais presentes na narrativa.

A turma demonstrou interesse e engajamento ao perceber que suas experiências estavam sendo valorizadas em sala. A criatividade dos alunos diante da discussão reforçou a importância de trabalhar temas que dialogam com sua identidade local. É por fim, pensar em uma dinâmica bem participativa, e ainda pensar também como base para a próxima etapa que era a produção dos próprios contos amazônicos, mas de forma crítica.

Data: 09/06

Horário: 08h05 às 11h45

Turma: 201 / 2º ano de ensino médio

A aula foi fortemente voltada à produção textual criativa, com ênfase em narrativas inseridas na cultura amazônica. Uma proposta de contextualização do trabalho desenvolvida ao longo das aulas anteriores, em que os alunos tiveram contato com os contos e os gêneros amazônicos, analisando suas características estruturais e discutiram aspectos culturais evidenciados neste tipo de narrativa. O objetivo principal da atividade foi proporcionar aos estudantes a oportunidade de chegar ao entender os elementos adquiridos, desenvolvendo seus próprios produtos literários dentro do gênero conto.

Antes de iniciar a produção, retomamos o slide FONON:

Além dos principais elementos, como narrador, personagens, o cenário, tempo e o espaço. Foi seguida, para inspirá-los e ampliar suas referências, apresentamos alguns exemplos produzidos por nós, professores na disciplina. Isso ocorreu como modelo e também incentivador, mostrando que é possível construir narrativas ricas e criativas a partir de temas da nossa região.

A metodologia adotada para criação desses textos parte de uma abordagem lúdica e interativa, com o objetivo de estimular a criatividade e desenvolver os alunos a incorporar elementos inseridos na narrativa. Para isso foi utilizado dois livros temáticos como recurso didático.

Na primeira aula, os alunos tiveram um tema central para o trabalho. Esses temas estão diretamente ligados ao contexto amazônico, incluindo elementos como a floresta, lendas, rios, entre outros. Esse contexto definiu a base que cada aluno teve de desenvolver, funcionando como ponto de partida criativa. Na segunda aula, estavam os parâmetros estruturais, também relacionados ao contexto amazônico, como o tipo, o cenário, o tempo e entre outros. Durante o processo da escrita, a cada cinco minutos, uma nova palavra era sorteada para cada um. O desafio consistia em incorporar essa palavra e narrativa em construção, de forma criativa e contextualizada. Essa dinâmica favoreceu o pensamento crítico, a abordagem de vocabulário e a flexibilidade textual, ao mesmo tempo em que ampliou os alunos inseridos na identidade.

A produção foi realizada de forma individual, e durante esse momento foi oferecido acompanhamento circulando pela sala e auxiliando os alunos em suas dúvidas. Após o término de 1, 2, 3...

do tema e o planejamento das ideias, até a organização do texto. Muitos estudantes apresentaram dificuldades em relação à estrutura, ao uso do discurso e a forma de como inserir elementos folclóricos ou culturais, e tudo foi esclarecido e trabalhado com cada aluno.

Foi perceptível o progresso de grande parte da turma, especialmente no que se refere à criação textual e clareza na exposição dos fatos e a criatividade no desenvolvimento dos narrativos. Os alunos sempre mostrando entusiasmo e interesse pelo conteúdo e a Amazônia. Houve produções que se destacaram pela originalidade, e o uso de todos os parâmetros verbais. Ao final da aula, as produções foram recolhidas para leitura na frente de todos em sala.

A atividade também representou uma oportunidade de fortalecer o vínculo entre teoria e prática, uma vez que os acontecimentos trabalhados ao longo de toda a aula que passamos. Utilizar os textos produzidos em sala como exemplos possibilitou aos alunos uma aproximação com o processo acadêmico e uma valorização das produções textuais enquanto ferramentas de expressão, identidade e conhecimento.

Data: 10/06

Horário: 7h15 às 8h55

Turma: 205 / 2º ano do ensino médio

A mesma proposta de aula foi aplicada na Turma 205, no outro dia, com foco na produção textual de gêneros contos, inspirado na cultura amazônica. Os alunos já tinham estudado contos e lendas da região das aulas anteriores, e esta atividade teve como objetivo consolidar esses conhecimentos por meio da escrita textual.

FORON:

A metodologia empregada foi a mesma das duas aulas, uma com temas contos como o floresta, lendas e entre outros, que orientarem o escrito, e outra com palavras aleatórias como cipo, boto, igorpe e entre outros, sorteados a cada cinco minutos, que os alunos precisavam incorporar ao texto em construções. Essa dinâmica estimulou a criatividade, o vocabulário e a coesão textual, além da interpretação de texto.

Paralelo à produção, também foi oferecido suporte e ajudando na estruturação dos contos e na revisão da linguagem. Os alunos participaram ativamente, e muitos demonstraram elucidações em aspectos como clareza narrativa, uso dos elementos culturais e domínio da estrutura do conto.

Ao final, os textos foram recolhidos e lidos na frente de todos na sala de aula, promovendo uma reflexão crítica sobre o processo de escrita.

FORON:

Anexo B

Questionário

Roteiro

QUESTIONÁRIO:

- 1.As práticas de leitura e escrita são trabalhadas de forma frequente nas suas aulas?
- 2.Você considera que os alunos do 2º ano possuem um bom nível de interpretação de texto?
- 3.A produção textual é trabalhada em sala com qual foco?
- 4.Você sente que os alunos têm interesse em atividades de leitura e escrita?
- 5.Como você define “letramento” em sua prática pedagógica?
- 6.Quais estratégias você utiliza para desenvolver a leitura crítica com os alunos?
- 7.Você acredita que os alunos estão lendo para compreender e refletir ou apenas para realizar atividades e provas?
- 9.Que mudanças você acredita serem necessárias para melhorar o letramento dos alunos do ensino médio?

Anexo C:

Resposta do questionário (em formato de entrevista, ela apenas respondeu conversando)

