

O estágio de docência em letras: o desafio da leitura literária no contexto do ensino remoto

La práctica docente en letras: el desafío de la lectura literaria en el contexto de la enseñanza remota

The teaching internship in language studies: the challenge of literary reading in the context of remote learning

[Chirley Domingues](#)  [Aracilba Aparecida Serafim Rodrigues](#)  [Júlia das Neves Mateus](#) 

| Destaques

Estagiários de Letras enfrentam os desafios do ensino remoto quanto à leitura literária.

Pesquisa documental analisa relatórios de estágio de um curso de licenciatura em Letras.

A pandemia parece ter destacado e aprofundado as fragilidades na formação de leitores nas escolas.

| Resumo

O artigo foi desenvolvido a partir das seguintes questões: quais textos literários, estratégias de leitura e recursos tecnológicos foram usados por estagiários do curso de Letras, durante o ensino remoto? Em que medida esses elementos promoveram a leitura literária como possibilidade de apreciação estética? Trata-se de uma pesquisa documental, a partir de um *corpus* formado por dez relatórios de estágio de docência no Ensino Médio, produzidos entre 2020 e 2021, por acadêmicos do curso de Letras de uma universidade pública de Santa Catarina. Os resultados indicam que, no contexto *online*, as estratégias de ensino da literatura ainda se assemelham às usadas nas aulas presenciais, centradas na leitura de fragmentos de textos e na historiografia. Os estagiários enfrentaram desafios para mobilizar a participação dos alunos em aulas síncronas e envolvê-los nas atividades e discussões nas plataformas virtuais.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

| Palavras-chave

Ensino. Literatura. Estágio de docência.

Recebido: 11.10.2024

Aceito: 27.03.2025

Publicado: 08.04.2025

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202554838>

| Introdução

Todos nós, que hoje vivemos a/na academia, somos frutos de uma formação escolar. Já fomos alunos da Educação Básica e passamos grande parte da nossa vida na escola. As experiências que acumulamos nesse percurso, e que podem ser resgatadas em nossa memória, nos ajudaram a construir uma ideia do que seja ensinar e do que seja aprender; forneceram-nos elementos para nos fazer crer que podemos julgar o que seja ser um bom ou um mau professor e, por certo, nos possibilitaram internalizar a concepção que temos e defendemos do que seja a atuação docente.

Contudo, a vivência que o período escolar nos deu não é suficiente para nos formar professores. O trabalho docente vai além da reprodução de modelos ou da prática pela prática (Pimenta & Lima, 2012) e não se limita ao ensino tradicional, no qual o professor apenas transmite conhecimentos. A docência é um trabalho que inclui o saber e o saber fazer. Assim sendo, solicita uma formação em que teoria e prática estejam em diálogo constante, o que inclui objetivos, finalidades, planejamento, escolhas metodológicas e, o principal, conhecimentos teóricos necessários para a transposição em práticas pedagógicas significativas. É esta a compreensão que se espera daqueles que passam pelo processo de formação nos cursos de licenciatura, ou seja, que tomem consciência de que o trabalho docente precisa, antes de tudo, aliar teoria e prática, o que parece ainda estar dissociado nos currículos dos cursos de licenciatura.

A dissociação entre teoria e prática é uma problemática que se apresenta na formação inicial dos professores, cujos currículos, na sua grande maioria, incluem as disciplinas de metodologia e o estágio apenas nas fases finais da formação. A desarticulação entre as disciplinas teóricas e a prática de ensino é uma dicotomia há muito tempo evidenciada, como destacam Pimenta e Lima (2012), resultando, segundo as autoras, em uma visão reducionista do estágio. Esta desarticulação acarreta uma formação docente distante do universo escolar, o que, por certo, resulta na dificuldade que muitos professores têm para articular conhecimentos teóricos, conteúdos do ensino básico e propostas metodológicas.

A evidência dessa fragilidade levou o governo brasileiro a instituir diretrizes para a formação de professores da Educação Básica. Em uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP) 01/2002, está definido, no Art. 12 § 1º, que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (Brasil, 2002, p. 5). Na mesma resolução, fica decretado, ainda, que o estágio curricular deve ser fomentado a partir da segunda metade do curso e que “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e *reflexão*” (Brasil, 2002, p. 6, grifo nosso). Ao que tudo indica, o que se espera com as referidas determinações é evidenciar a importância indiscutível de uma formação na qual teoria e prática estejam em diálogo constante, rompendo com uma ideia de prática

artesanal (Pimenta & Lima, 2012), que se restringe a imitar modelos considerados eficientes na escola.

Diante da importância do estágio nos cursos de formação inicial de professores, debruçamo-nos sobre os relatórios de estágio dos acadêmicos de curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No entanto, o estudo proposto tem como foco o contexto desafiador do ensino remoto em decorrência da pandemia de *Corona Virus Disease 2019* (Covid-19). Nossa proposta foi analisar as estratégias usadas pelos estagiários do curso de Letras da UFSC para a leitura de textos literários e o ensino de literatura, bem como que concepções de leitor de literatura pautaram as aulas elaboradas e ministradas por eles em uma realidade desafiadora, para a qual, ao que tudo indica, os futuros professores não foram preparados.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada no intuito de responder aos seguintes questionamentos: quais textos literários, estratégias de leitura e recursos tecnológicos foram usados por estagiários do curso de Letras, durante o ensino remoto? Em que medida esses elementos promoveram a leitura literária como possibilidade de apreciação estética?

| Percurso metodológico

A fim de responder às questões apresentadas, foram analisados dez relatórios de estágio, realizados em turmas do Ensino Médio nos anos de 2020 e 2021, com o objetivo de verificar se as estratégias de leitura do texto literário, de ensino da literatura e os recursos tecnológicos utilizados pelos estagiários promoveram o encontro efetivo dos alunos da educação básica com o texto literário, oportunizaram experiências de leitura subjetiva¹ e, por extensão, vislumbraram a possibilidade da apreciação estética contribuindo para a formação de um leitor literário.

Optamos por uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, do tipo documental, uma vez que a intenção era “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesses” (Lüdke & André, 2018, p. 45). Para a análise, selecionamos um *corpus* que inclui dez relatórios de estágio do curso de Letras² da UFSC. Os documentos analisados estavam disponíveis no *site* da universidade, no *Portal de Ensino da UFSC*, sendo materiais públicos e de fácil acesso.

A coleta de dados ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2022 e a seleção dos documentos foi realizada a partir do seguinte critério de inclusão: relatórios dos estágios do curso de Letras, realizados em 2020 e em 2021. Assim, foram

1 As experiências subjetivas, segundo Langlade (2013), são formas de apropriação do texto pelo leitor. Assim, as estratégias de leitura devem promover um contato efetivo, permitindo ao leitor expressar sua subjetividade e compartilhar seu ponto de vista.

2 As pesquisadoras analisaram o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras da UFSC e verificaram que o Estágio Obrigatório ocorre em duas disciplinas (*Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e II*), totalizando 504 h/a de observação do contexto escolar e docência.

encontrados 35 relatórios no *Portal*. Desses, excluímos 25 porque não apresentavam referências ao ensino de literatura e leitura literária, mas abordavam unicamente conteúdos linguísticos e gramaticais. Como resultado, restaram 10 relatórios que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Após a seleção, realizamos a leitura da introdução dos relatórios, onde estão a caracterização das turmas nas quais as aulas foram realizadas, os objetivos do projeto de docência, que é parte importante dos relatórios de estágio, e os conteúdos ministrados. Em seguida, passamos à análise dos Planos de Aula, também disponíveis nos relatórios e nos quais localizamos os conteúdos ministrados em cada aula, os objetivos de aprendizagem, as atividades ou estratégias elaboradas pelos estagiários para as aulas ministradas. Ainda nos Planos de Aula, encontramos anexos todos os textos literários que foram lidos e demais materiais ou recursos usados na docência, como *slides*, imagens, fotografias, *links* de acesso a vídeos etc.

Os dados coletados foram organizados nos quadros 1 e 2. Mas, para a elaboração destes foi necessário, ainda, fazer a leitura dos itens “Descrição das aulas ministrada” e “Reflexões sobre o fazer docente”, partes dos relatórios em que estão os relatos das impressões dos estagiários sobre as aulas ministradas e onde estão explícitas as dificuldades encontradas por eles durante a docência.

| O ensino da literatura

Em *Grande sertão: veredas*, Guimarães Rosa (2015, p. 21) é enfático ao afirmar que “[...] quem mói no asp’ro, não fantasêia”. A obra rosiana é um convite à reflexão sobre o ensino da literatura na escola como possibilidade de oportunizar um diálogo efetivo entre o áspero e a fantasia, ou melhor, entre o inteligível e o sensível. Nesse sentido, consideramos que o ensino de literatura não se faz sem estar respaldado por uma base teórica, ainda que, muitas vezes, professores e alunos não tenham clareza sobre qual ela seja. Mas, ele não se faz, também, sem o principal, o contato efetivo dos alunos com o texto literário.

Ocorre que a formação de grande parte dos professores de Letras se faz sob um viés historiográfico, pautado por autores brasileiros cujas obras podem ser consideradas clássicos da crítica nacional. Romero (1888), com *A história da literatura brasileira*, seguido por Veríssimo (1912) e seu livro *A literatura no Brasil*, além de Candido (1957), que assina a *Formação da literatura brasileira*, são referências largamente presentes em grande parte dos currículos dos cursos de Letras, ainda hoje. Nessa galeria de imortais não pode faltar, também, o nome de Bosi (1970), com a *História concisa da literatura brasileira*, publicação que já está na 47ª edição e, portanto, sintoma de uma tendência tradicional que se mantém.

As referências citadas são sínteses historiográficas, para usar uma expressão de Franchetti (2013, p. 89), “matrizes altas das formas de trabalho hoje levadas a cabo na maioria das escolas médias e superiores no Brasil”. Dessa forma, como defende Pereira (2014), contribuíram para tornar a literatura um conjunto de obras canônicas, campo de estudo de escritores considerados ilustres ou excepcionais.

Como formar, então, um leitor literário capaz de realizar uma interação com o texto, desenvolver certa competência crítica em diálogo com ele e ampliar seu repertório de leitura, se a escola, historicamente, reproduz metodologias que privilegiam um saber sobre a literatura, não investindo em atividades e dinâmicas que oportunizem a leitura do texto propriamente dito, e reduz a leitura da literatura a fragmentos de textos de autores clássicos que compõe uma galeria de imortais?

Deixamos claro que não nos filiamos à ideia de excluir a leitura dos clássicos da escola, pois concordamos que o estudante deve “ter um contato mínimo e comum com determinado patrimônio estético-literário que lhe compete interpretar para compreender-se a si e ao outro no quadro cultural a que pertence” (Fritzen, 2017, p. 118) e, nesse sentido, o cânone é referência. Ademais, compartilhamos da opinião segundo a qual o ensino da literatura não pode enveredar pelo caminho do “‘barateamento’ estético ou político do literário” (Dalvi, 2019, p. 75), porque, como espaço de ensino e aprendizagem, é responsabilidade da escola ampliar a bagagem do leitor e “oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta do seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos e privá-lo de um bem a que ele tem direito” (Perrone-Moisés, 2016, p. 81), até porque concordamos que “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 2004, p. 193).

Consideramos que a literatura na escola tem uma dimensão formativa e, portanto, conhecimentos que gravitam em torno do texto literário precisam ser estudados em sala de aula. Mas as atividades de leitura que promovem o efetivo diálogo com o texto literário também devem ser priorizadas nas aulas de Língua Portuguesa, sem perder de vista que se trata de um objeto de arte e, como tal, “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida” (Coelho, 2000, p. 27), ou seja, os alunos devem ser motivados a irem ao texto literário atentos não apenas ao que está dito, mas como está dito; alertados para perceberem que “os vazios se oferecem para a ocupação do leitor” (Iser, 1979, p. 90) e, assim, construírem sentidos, porque “se o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula o seu pensamento” (Rouxel, 2013, p. 171).

Diante do exposto, é indiscutível o necessário papel do professor de Língua Portuguesa como mediador entre o texto literário e o leitor na escola, sobretudo no Brasil, quando esta é, para grande parte das crianças e jovens, a única possibilidade de contato com o livro literário.

Vale pontuar que as disciplinas de *Teoria literária* e de *Literatura*, que não são poucas nos cursos de Letras, devem ser organizadas tendo como propósito promover, também, diálogos efetivos com o ensino. Não é necessário que os acadêmicos de Letras cheguem ao final do curso para compreenderem que a teoria fundamenta o fazer docente e sem ela nenhum arsenal metodológico será suficiente para construir uma prática de ensino exitosa. Abordagens teóricas como a *Estética da recepção*, por exemplo, que converge amplamente com as discussões sobre o leitor, são um bom exemplo do quanto a teoria pode lançar luz sobre a prática e oportunizar aos alunos da graduação a compreensão de que o

leitor, enquanto instância da literatura, deve interagir com o texto, pois “o objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor” (Compagnon, 2010, p. 147).

Diante do exposto, e compreendendo a aula de literatura como possibilidade efetiva de formação do leitor literário em qualquer nível da Educação Básica, nos dedicamos a fomentar uma análise em documentos que atestam experiências realizadas em contextos escolares, ainda que em um momento bastante adverso da educação em plano global, com o propósito de saber como as universidades têm contribuído para a formação de um corpo docente disposto a promover as transformações que o ensino de literatura necessita.

Levando em conta o que foi pontuado até o momento, entendemos que o estágio deve incorporar, antes de tudo, a reflexão sobre a prática, tanto aquela observada pelo estagiário quanto a que ele desenvolve nesse importante espaço de formação docente. Dessa forma, a vivência em sala de aula, no estágio, configura-se “como um laboratório pedagógico de aprendizagem da profissão docente” (Pimenta & Lima, 2012, p. 159).

Deve ser também um momento privilegiado de retomada da teoria, enriquecendo as reflexões e dando maior segurança às decisões sobre a continuidade ou não do fazer docente em desenvolvimento. Nesse sentido, “o professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana” (Pimenta & Lima, 2012, p. 147). Tal concepção se aproxima daquela apresentada por Sousa et al. (2014, p. 207), de que “o estágio é a ‘espinha dorsal’ que ampara, dá suporte e encadeia todas as disciplinas do currículo do curso, estabelecendo convergências e diálogos entre os conhecimentos difundidos e discutidos ao longo da licenciatura”.

Tendo isso em vista e sem perder o foco na figura do professor para a formação de leitores literários, fomos aos relatórios de estágio de docência dos alunos do curso de Letras da UFSC para, a partir deles, realizar a análise que aqui apresentamos. No intuito de fazer uma apresentação dos resultados, elaboramos dois quadros, nos quais estão as informações que pautaram nossa análise.

Consideramos importante destacar que as aulas planejadas pelos acadêmicos foram concebidas para serem ministradas presencialmente, pois, até o início de 2020, a Covid-19 ainda não havia chegado ao Brasil. Contudo, nas primeiras semanas do início do semestre letivo, todos os níveis de ensino no país passaram à modalidade remota e o estágio não fugiu a essa realidade e seguiu o que determinou o Parecer do CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que reorganizou o calendário escolar, considerando como alternativa a realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia.

Diante do contexto pandêmico, os estagiários do curso de Letras da UFSC precisaram adaptar as aulas previstas no projeto de docência³ para o ensino remoto com aulas síncronas e atividades assíncronas, ministradas em plataformas virtuais, tendo como suporte o sistema *Moodle UFSC*, ambiente virtual de aprendizagem usado pela instituição.

Os relatórios foram elaborados por grupos compostos por dois, três ou quatro estagiários, a depender da organização do estágio em função do número de turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio disponíveis no Colégio de Aplicação para atender à demanda dos cursos de licenciatura da UFSC⁴. Em relação aos objetos do conhecimento ministrados, foram elencados os movimentos literários Romantismo, Realismo e Naturalismo, cuja aplicação de atividades ocorreu com turmas de 2ª série, e o Barroco e o Classicismo, com turmas de 1ª série. Para ambas as séries, alguns documentos informam também o trabalho com conteúdos gramaticais concomitantemente aos literários, principalmente a concordância nominal. O Quadro 1 exibe os objetivos, recursos e estratégias adotados por cada grupo.

Quadro 1

Informações dos relatórios

Documento	Objetivo	Estratégia/Recurso
Relatório I	Aproximar os alunos do movimento literário do Realismo, assim como do Naturalismo no contexto da pandemia.	Aula expositiva e discussão em fóruns, elaboração de jogos digitais, elaboração de radionovela. <i>Slides</i> , <i>PPT</i> , <i>chat</i> , salas virtuais, computadores.
Relatório II	Instigar o pensamento crítico, aproximação com o período literário Romantismo.	Aulas síncronas e atividades assíncronas. Atividades de produção escrita, análise de fotografias e participação nos fóruns/plataformas de reuniões <i>online</i> , <i>slides</i> , <i>BigBlueButton</i> , <i>Chat</i> , <i>H5P</i> e enquete.
Relatório III	Fomentar a autonomia e o pensamento crítico dos alunos por meio do aprimoramento das habilidades e dos conhecimentos das práticas de uso da língua oral e escrita da Língua Portuguesa.	Atividades assíncronas e síncronas, leitura de excertos de romances e imagens / <i>slides</i> produzidos no <i>Canva</i> ou <i>PPT</i> , vídeos do <i>Youtube</i> , uso da <i>Moodle</i> .
Relatório IV	Oportunizar aos estudantes o contato com as três fases referentes ao período literário denominado Romantismo.	Leituras de excertos de textos, utilização de pinturas e gravuras do período estudado, construção de paródias, <i>Moodle</i> , vídeos do <i>Youtube</i> , ferramenta <i>HotPotatoes</i> , <i>podcast</i> , ferramenta <i>Anchor</i> ou <i>H5P</i> ,

3 O projeto de docência é um documento obrigatório para a realização do estágio no curso de Letras da UFSC e compõe o relatório final do estágio.

4 Durante a pandemia, os estágios das licenciaturas da UFSC foram realizados exclusivamente no Colégio de Aplicação, devido à compatibilidade das plataformas de aulas remotas e à falta de recursos tecnológicos em outras escolas.

		<i>BigBlueButton.</i>
Relatório V	Desenvolver a ampliação de repertório linguístico e reconhecer os elementos da narrativa textual.	Leitura de obras de arte, produção de minibiografia, enquetes, criação de final alternativo para alguns trechos de textos apresentados, tecer comentários sobre <i>lugar de fala</i> , resolução de cruzadinha / ferramenta <i>Padlet</i> , vídeos da ferramenta <i>BBB</i> , <i>PowerPoint</i> , <i>Moodle</i> .
Relatório VI	Conhecer o contexto da época em que o Romantismo surge na Europa, assim como as bases que influenciam essa estética, tanto na literatura quanto em outras artes, pela análise de fatos históricos do período.	Aulas expositivas e dialogadas, enquetes, caça-palavras, <i>chat</i> do <i>Moodle</i> , elaboração de memes, webconferência, Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), <i>BigBlueButton</i> , vídeos do <i>Youtube</i> , <i>slides</i> , <i>Padlet</i> , <i>PowerPoint</i> .
Relatório VII	Analisar os movimentos literários Barroco e Neobarroco.	Leitura de poemas, relação de textos com imagens, criação de memes, atividades gramaticais / <i>Google Classroom</i> , <i>YouTube</i> , <i>Google Meet</i> , <i>WhatsApp</i> .
Relatório VIII	Identificar, compreender e analisar, sempre relacionados ao contemporâneo, os conceitos, os elementos e alguns dos principais autores clássicos que constituem o Realismo e o Naturalismo, assim como suas principais obras, o contexto histórico dos movimentos e suas origens.	Fórum de discussão, questionários, enquetes, análise de cenas de filmes, documentários, imagens, leitura e análises de trechos de textos / <i>Moodle</i> , <i>slides</i> .
Relatório IX	Oportunizar aos estudantes o conhecimento referente à escola literária do Barroco, além de pinturas, esculturas e arquitetura do movimento, estabelecendo relações com o fenômeno linguístico da concordância nominal.	Análises de imagens, construções, esculturas e suas relações com o barroco, reprodução de músicas, análise de trechos dos textos para aprendizagem da gramática / <i>Google Classroom</i> , videoaulas no <i>Youtube</i> , <i>slides</i> , <i>e-mail</i> .
Relatório X	Refletir e se apropriar dos usos sociais de sua língua materna, bem como aprofundar os conhecimentos acerca da Literatura como produto artístico da relação humana com seu contexto espacial-temporal.	Envio de materiais impressos e postagem de videoaulas, reuniões virtuais, relação obra de artes e literatura, aula expositiva / <i>site YouTube</i> , plataformas <i>Google Classroom</i> e <i>Google Meet</i> .

Fonte: as autoras.

Como é possível evidenciar no Quadro 1, a aula expositiva e dialogada, ministrada com o recurso das plataformas *online*, foi a principal estratégia metodológica adotada pelos estagiários. Ainda que essa tenha sido predominante, outras

possibilidades de interação com os alunos, ao que tudo indica, foi uma preocupação constante dos estagiários.

O uso de recursos com diversas semioses, como *slides* com animações, exibição de vídeos e audição de músicas, análise de imagens, além de recursos digitais, como plataformas de vídeos, dinamizaram as aulas. Como está claro no Relatório III, os estagiários destacam o investimento necessário para proporcionar diferentes possibilidades para os encontros, o que os levou “a sempre buscar meios de tornar as aulas mais instigantes, interativas e interessantes, assim como o espaço digital do *Moodle*, onde tentamos disponibilizar materiais novos e atualizados, como um complemento às aulas síncronas” (Grupo III, 22-25, estagiários).

Alguns dos estágios aconteceram em 2021, quando o ensino já estava no formato híbrido, modalidade que exigiu uma estrutura para que as aulas acontecessem de forma satisfatória, mas que, infelizmente, muitas escolas não conseguiram atender a contento. Nesse sentido, consideramos importante dar ênfase à realidade na qual os estagiários do curso de Letras da UFSC foram inseridos. O estágio aconteceu no Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC).

Ainda que seja uma instituição pública, o CA/UFSC tem acesso a recursos que não estão ao alcance de grande parte das escolas públicas brasileiras. No que se refere aos alunos da instituição, é importante lembrar que a maioria é filha de professores universitários e, portanto, dispõem de recursos tecnológicos em casa e na escola, de espaços acessíveis para o estudo e de ferramentas para as aulas remotas e presenciais.

Cabe destacar, porém, que estar em sala de aula com alunos que tenham mais acesso aos recursos digitais não significa garantia de engajamento deles na aula, pois apenas a conexão não é suficiente para o envolvimento nas atividades propostas. Nesse sentido, elaboramos o Quadro 2, que, além dos textos e autores elencados para as práticas pedagógicas virtuais, mostra as dificuldades relatadas pelos estagiários diante do desenvolvimento delas.

Quadro 2

Informações dos relatórios

Documento	Textos e autores	Dificuldades relatadas
Relatório I	<i>Maria e O cooper de Cida</i> , de Conceição Evaristo.	O formato <i>online</i> dificulta a interação com os professores.
Relatório II	<i>Os sofrimentos do Jovem Werther</i> , de Goethe (trechos). <i>Para que vim eu ao mundo?</i> e <i>A Beleza</i> , de Gonçalves de Magalhães, <i>Marabá</i> , de Gonçalves Dias, e <i>Como nossos pais recriaram o povo</i> , de Paíte Suruí.	O uso de novas tecnologias necessárias para o ensino remoto.
Relatório III	Excertos de: <i>O cortiço</i> , de Aluísio Azevedo, e <i>Dom Casmurro</i> , de Machado de Assis. Exibição de trechos dos vídeos <i>Um apólogo</i> e <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> .	Ausência de biblioteca no período da pandemia, contato apenas virtual com os alunos e com o

		contexto escolar.
Relatório IV	<i>Canção do exílio</i> , de Gonçalves Dias, <i>A máscara da morte vermelha</i> , de Edgar Allan Poe, <i>O navio negreiro</i> , de Castro Alves, <i>Os miseráveis</i> , de Victor Hugo, <i>Noite na taverna</i> , de Álvares de Azevedo, e excertos de <i>O Guarani</i> , <i>Iracema</i> e <i>Ubirajara</i> , de José de Alencar	Desafios de criar atividades lúdicas e materiais voltados ao meio digital / aulas remotas. Parte dos alunos (52%) não executava as atividades.
Relatório V	Excertos de: <i>Os miseráveis</i> , de Victor Hugo, <i>Iracema</i> , de José de Alencar, <i>Ser brasileiro: qual minha identidade?</i> , de Lilia Schwarcz, <i>Canção do Exílio</i> , de Gonçalves Dias, <i>Memórias de um Sargento de Milícias</i> , de Manuel Antônio de Almeida, <i>O Corvo</i> , de Edgar Allan Poe, <i>Noite na Taverna</i> , de Álvares de Azevedo, <i>Drácula</i> , de Bram Stoker, <i>Úrsula</i> , de Maria Firmina dos Reis, <i>Vozes Mulheres</i> , de Conceição Evaristo, <i>Precisamos romper com os silêncios</i> , de Djamila Ribeiro, e <i>Navio Nегreiro</i> , de Castro Alves.	Nem todos os alunos executavam atividades assíncronas e participavam das aulas remotas.
Relatório VI	Excertos de: <i>Navio Nегreiro</i> , de Castro Alves, <i>Juca Pirama</i> , de Gonçalves Dias, <i>O Guarani</i> , de José de Alencar, <i>Adeus, meus sonhos</i> e <i>Uma noite do século</i> , de Álvares de Azevedo, <i>O Corvo</i> , de Edgar Allan Poe, e <i>O abolicionismo</i> , de Joaquim Nabuco.	Os alunos nunca procuraram no chat. Número considerável de alunos não entregavam as atividades.
Relatório VII	<i>A inconstância das coisas do mundo</i> , de Gregório de Matos, e <i>Oportet!</i> , de Haroldo de Campos.	Alunos tinham dificuldade de identificar e realizar as atividades que deveriam ser postadas na plataforma. Não havia participação dos alunos nas aulas síncronas.
Relatório VIII	Excertos de: <i>Noite de Almirante</i> e <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis, <i>Casa de Cômodos</i> e <i>O Cortiço</i> , de Aluísio Azevedo, <i>O pobre e o rico</i> , de Carolina Maria de Jesus, <i>Germinal</i> , de Émile Zola.	O tempo não permitiu trabalhar com textos extensos. Problemas com a Internet, computadores e com a plataforma.
Relatório IX	<i>Triste Bahia</i> , de Gregório de Matos.	Os estagiários se sentiram sobrecarregados com as aulas remotas.
Relatório X	<i>Amante agradecido com as lisonjas mentirosas de um sonho</i> , de Francisco de Quevedo, <i>No sermão que pregou na Madre de Deus D. João Franco</i> , de Gregório de Matos.	A necessidade de editar os vídeos e fazer recortes. Presença de poucos alunos em algumas das aulas. Pouca devolutiva das atividades realizadas nas aulas síncronas e em casa.

Fonte: as autoras.

Percebe-se a inserção de possibilidades de diálogos textuais com produções modernas e contemporâneas, principalmente nos Relatórios I, II, V, VII e VIII. Alguns deles deflagram também uma preocupação antirracista ao abordarem obras de autorias pretas e indígenas. Disso, compreende-se o desejo de envolver os estudantes em leituras que promovam a diversidade cultural e racial, estimulando uma compreensão mais ampla e inclusiva da literatura e da sociedade.

Entretanto, as dificuldades relatadas para a aplicação das atividades deixam claro que o intuito de facilitar o acesso às leituras e promover discussões pertinentes ao momento histórico em que estamos inseridos parecem não terem sido suficientes para motivar as turmas a participar das interações propostas. Não foram poucas as referências dos estagiários à falta de interesse dos alunos, como exemplifica a citação do Grupo VI (21-23, estagiários) quando relata que:

Apenas três estudantes entregaram a atividade requerida dentro do prazo de entrega. Posteriormente, mais cinco a enviaram atrasada. [...] Acredita-se que o baixo número de entregas dessa tarefa tenha ocorrido por conta do seu formato de comentários no fórum disponível no *Moodle*, no lugar do envio por meio da ferramenta de tarefas, o que poderia proporcionar certo receio nos alunos de serem expostos para os seus colegas, tendo em vista que todos poderiam visualizar o seu comentário.

Da mesma forma, encontramos no Relatório II o registro da falta de interesse dos alunos para interagir com os estagiários, manifestada tanto na insistência em manter as câmeras dos *notebooks* ou computadores fechadas durante toda a aula quanto no pouco *feedback* dos alunos às tarefas que deveriam ser realizadas em casa.

Apesar das diversas dificuldades enfrentadas pelos estagiários, como a transição repentina do ensino presencial para o virtual, a adaptação urgente das metodologias para as aulas remotas e a falta de conhecimento sobre o uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na educação, muitos consideraram riquíssima a experiência de contato com os alunos da Educação Básica. Ao que tudo indica, o formato remoto não invalidou o fazer docente. É o que podemos concluir ao nos depararmos com o que foi mencionado no Relatório III, no qual os estagiários declararam que a experiência resultou em:

Muito aprendizado e aquisição de conhecimento para todas as pessoas envolvidas nesse processo. Agradecemos a vivência que nos foi possível e a oportunidade de conhecer (mesmo que pouco) os alunos tão especiais, que fizeram desse processo algo que levaremos para toda a vida. (Grupo III, 22-25, estagiários)

No que se refere ao ensino de literatura propriamente dito, ficou clara a ênfase em conteúdos da historiografia literária, o que, de certa forma, não surpreende. Quem está familiarizado com o ensino de literatura nas escolas de Educação Básica, ou acompanha as pesquisas e discussões sobre o tema Brasil afora, sabe que o modelo vigente nas nossas escolas no início do século XXI ainda segue o legado do século XIX (Zilberman, 2009), ancorado na historiografia e no nacionalismo. Perpetua-se, então, uma formação escolar elitista que privilegia o conhecimento da literatura brasileira no bojo da qual está definido um cânone também selecionado

ao sabor daquela elite. Ou seja, um modelo que, por sua vez, instituiu uma cronologia definida por estilos de época, autores e obras deles representativos. Nesse sentido, todos os relatórios analisados são ilustrativos.

Estudiosos que se dedicam a refletir sobre a literatura na escola brasileira e a formação de leitores literários mostram que há uma espécie de “sacralização da cultura letrada, que recorta uma seleção do que deve ser e como deve ser lido o texto literário em contexto escolar, talvez até em detrimento dos interesses e gostos dos leitores em formação” (Jover-Faleiros, 2019, p. 3). Sendo assim, o professor de Língua Portuguesa, a quem compete formar leitores, desenvolver o hábito da leitura e o *gosto* pela literatura, parece não ter encontrado, ainda, o caminho para consolidar esses objetivos, pois se vê imerso em um modelo monumentalista de ensino, muitas vezes distante dos interesses dos alunos (Jover-Faleiros, 2019).

No estudo em questão, como é possível visualizar no Quadro 2, esse *modelo monumentalista* se apresenta também nos textos literários selecionados para a leitura, diga-se de passagem, na sua maioria feita em excertos. Nos relatórios, os autores encontrados foram Gregório de Matos, Álvares de Azevedo, Gonçalves Dias, José de Alencar e Machado de Assis, com exceção do Relatório I, que apresentou a leitura de contos de uma autora contemporânea, Conceição Evaristo. Isto nos lembra de que é preciso estar atento, porque a história da literatura que adentra as salas de aula da Educação Básica é apenas uma versão, na qual, como denuncia Zilberman (2021, p. 25), “predominam os sujeitos brancos e masculinos, sobretudo quando o objeto é o passado do patrimônio artístico nacional”.

A escola precisa, então, encontrar rotas de fuga, ou melhor, tempo e espaço para contemplar leituras de gêneros, autores e obras diversas, incluindo aquelas que os jovens leitores leem fora do contexto escolar. Além disso, é necessário oportunizar que o aluno exerça concretamente seu papel de leitor. Aulas expositivas, exibição de filmes e uso de *slides* foram as metodologias e os recursos mais usados nas aulas pelos estagiários, o que denota que houve pouco tempo e espaço para a leitura literária e a discussão sobre os textos lidos.

Entendemos que o contexto em que o estágio foi realizado era bastante adverso e que outros fatores incidiram sobre as opções dos estagiários para as aulas ministradas naquelas condições. No entanto, salientamos que tão importante quanto o acesso ao texto literário é ouvir o leitor e deixar que ele expresse sua opinião sobre o texto lido. Acolher a leitura se faz fundamental, bem como encorajar o aluno-leitor a falar sobre ela, mesmo que se resuma apenas a alguns “ecos subjetivos” (Langlade, 2013, p. 36). O caminho sugerido por Langlade (2013) parece promissor para o exercício da leitura literária e, por extensão, se mostra uma possibilidade concreta de se chegar à *fruição*⁵, que “[...] diz respeito à apropriação que dele [do texto] faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto” (Brasil, 2006, p. 59), dificilmente acessada nos contextos de ensino que privilegiam apenas a

5 A leitura de *fruição*, segundo Barthes (1993), é aquela que desconforta o leitor, desestabilizando suas bases históricas, culturais e psicológicas, e provoca uma crise em sua relação com a linguagem.

transmissão de conhecimentos engessados por currículos porque, como sabiamente alerta o jagunço Riobaldo, “[...] quem mói no asp’ro, não fantasêia” (Rosa, 2015, p. 21).

Em nenhum dos relatórios analisados, porém, encontramos discussões ou referências a autores que refletem e discutem sobre a leitura literária e a formação do leitor. Da mesma forma, não foi possível identificar nenhuma referência a qualquer possibilidade de realização da leitura subjetiva, aquela que, “[...] consiste em um prazer intelectual, advindo de processos cognitivos, mas também de uma experiência intuitiva, sensorial, subjetiva, e que é afetada pelo contexto situacional, pelo momento e condições em que a leitura ocorre” (Mello, 2021, p. 163).

Se olharmos mais atentamente para a complexidade das salas de aula do nosso país, vamos entender que não é apenas a concepção de ensino de literatura e as estratégias de ensino ainda vigentes que precisam ser superadas. Há outras questões importantes que dificultam a formação de leitores literários em contextos de ensino. A ênfase no livro didático como único recurso para o acesso aos textos literários; a atuação de professores com acervo literário restrito; a existência de bibliotecas com acervos desatualizados ou sem profissionais disponíveis para atender os alunos e possibilitar o acesso aos livros; o grande número de alunos em sala, o que inviabiliza discussões sobre uma obra literária que seja lida por todos e a realização de dinâmicas de leituras compartilhadas são exemplos ilustrativos.

Mas o professor não pode se render aos obstáculos e reduzir a aula de literatura a uma experiência pautada na transmissão de um conhecimento sobre períodos literários definidos por datas, nome de autores e obras, ainda que reconheçamos que há “um corpo de conhecimento passível de organização, sistematização, transmissão/instrução, apropriação e objetivação no campo de conhecimento da literatura” (Dalvi, 2019, p. 296), do qual os alunos precisam, também, se apropriar.

Compreendendo a necessária articulação entre teoria e prática, o futuro professor de Língua Portuguesa pode ter ciência, por exemplo, de que a abordagem do texto literário não precisa ficar refém da historiografia, nem o docente precisa ficar:

[...] dependente de orientações que lhe venham de fora, quer na forma de livros didáticos, quer na forma de exercícios e aulas disponíveis em portais a que acessa não para construir sua aula, mas para executar sua aula de forma automática e não autônoma. (Geraldini, 2010, p. 12)

A aula de literatura terá outro significado para os alunos, e quiçá para o professor, se nela for oportunizado que eles se debrucem “sobre os textos para encontrar neles o fino fio com que foi tecida a trama literária” (Domingues, 2017, p. 49). Que eles possam criar tal afinidade com o texto a ponto de encontrar a alquimia da recepção (Petit, 2008), permitindo que a *fantasêia* vista as palavras do texto, como sugere Jouve (2013).

| Considerações finais

Entendemos que a discussão proposta por nós a partir da análise dos relatórios de estágios de estudantes de Letras da UFSC é relevante para refletirmos e problematizarmos o ensino de literatura dentro do âmbito escolar. No entanto, ela não pode ser feita sem levarmos em conta uma questão crucial, rediviva em nosso país e que incide sobremaneira em muitos contextos de ensino: a desigualdade socioeconômica ultrajante, que priva a maior parte das crianças e jovens do pleno acesso a direitos, como alimentação, moradia, saúde, segurança e até mesmo educação de qualidade, para citar apenas os básicos. A desigualdade se tornou ainda mais sensível no país no contexto de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, com o ensino remoto sendo a única alternativa para que milhões de estudantes pudessem manter algum contato com a escola.

No Brasil, seguindo a tendência mundial, de um dia para o outro, professores e alunos migraram para o novo modelo de ensino. A mudança repentina, no entanto, desnudou inúmeras fragilidades da escola brasileira, principalmente das instituições públicas. A precariedade dos recursos e equipamentos aliada à falta de qualificação profissional resultou em entraves de toda ordem. A pandemia escancarou, então, o que grande parte dos professores da Educação Básica já sabia: não são poucos os alunos privados do acesso à tecnologia digital.

A migração repentina dos ambientes de ensino presenciais para os remotos deixou evidente, também, que os cursos de licenciatura no Brasil ainda não incorporaram o que as diretrizes orientam sobre a inserção das TDIC na atuação docente. Um bom exemplo diz respeito à Resolução 002 de 1 de julho de 2015. Já no Art. 2º, o documento indica a necessidade de os professores da Educação Básica terem “[...] domínio e manejo de conteúdos e metodologias, *diversas linguagens, tecnologias e inovações*, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (Brasil, 2015, p. 3, grifos nossos). Além disso, a mesma resolução, no inciso V do no Art 8º, destaca que, no exercício da docência, o professor deve ser capaz de “[...] relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 8).

Este deve ser, portanto, um ponto central nos debates sobre tecnologia e educação, pois, como alerta Ribeiro (2021), não se trata apenas de equipamentos e recursos, mas de concepções de ensino e aprendizagem específicas que precisam ser incorporadas com clareza pelos professores. Promover a interação nos ambientes virtuais exige práticas e metodologias diferentes das que usamos presencialmente. Nesse sentido, os problemas descortinados pela pandemia com relação à educação são de três ordens: i) infraestrutura, ii) formação docente e iii) condições de trabalho (Ribeiro, 2021).

Não há dúvida de que a pandemia deixa um resultado preocupante, pois “se a experiência de uma virada repentina e compulsória, dadas as condições sanitárias, foi abrupta, a saída dessa experiência não será” (Ribeiro, 2021, p. 7). Concordamos que as angústias são muitas e precisam ser encaradas com

celeridade e seriedade, porque são diversos e numerosos os problemas que precisam ser resolvidos a médio e curto prazo, como o número de alunos que voltaram para a escola com defasagens preocupantes no processo de alfabetização, de leitura e de escrita. Além disso, os dados mostram que muitos alunos não retornaram à escola, aumentando o já alarmante quadro de evasão escolar no país.

O período mais crítico da pandemia parece ter findado, haja vista a liberação dos protocolos sanitários que foram por mais de dois anos exigidos em todo o mundo. Quanto ao que ela trouxe de consequências para a educação, vamos precisar de muitas pesquisas na área para ter alguma ideia. Mas, até o momento, os resultados divulgados em revistas e eventos acadêmicos, bem como os comentários de professores e alunos nas salas de aula de cursos superiores, no âmbito da graduação e da pós-graduação, além das notícias divulgadas por diversos meios midiáticos, demonstram que houve algum ganho e muitas perdas.

Um passo importante foi dado pelos professores, pois parte deles, antes reticentes e resistentes quanto ao uso das TDIC como recursos em contextos de ensino, aderiram a elas e perceberam que podem contribuir para ampliar a interação em sala de aula. Estes recursos também foram usados pelos estagiários cujos relatórios analisamos. Em alguns deles, constatamos o uso de *podcast* e *memes* que resultam dessa inserção de recursos e linguagens das mídias digitais. Outro ganho que precisa ser destacado refere-se à ação de governos municipais e estaduais que, em certa medida, reconheceram a necessidade e investiram em mais tecnologia para as escolas. Além disso, muitos pais compreenderam que a escola, bem como o ensino sistematizado e organizado é fundamental para que seus filhos tenham acesso à educação e ao conhecimento.

A exposição da desigualdade social presente na educação do país foi amplamente divulgada, criticada e discutida durante a pandemia da Covid-19, não sendo mais possível manter em voga afirmações infundadas que negam a necessidade de políticas públicas no nosso país, como as que investem em distribuição de livros didáticos. Essas políticas possibilitam a ampliação dos acervos literários nas escolas, ou garantem com as cotas o acesso às universidades públicas. A desigualdade social e econômica desse país está, de fato, mais desnudada, mas para encará-la de frente não basta apenas olhar, é preciso ver e reparar (Saramago, 2013).

Referências

- Barthes, R. (1993). *O prazer do texto*. Perspectiva.
- Bosi, A. (1970). *História concisa da literatura brasileira*. Cultrix.
- Brasil. (2002). *Resolução n. 01 de 18 de fevereiro de 2002*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12002.pdf?query=curso%20de%20n%C3%ADvel%20b%C3%A1sico
- Brasil. (2006). *Orientações Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
- Brasil. (2015). *Resolução n. 02 de 1º de julho de 2015*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o
- Candido, A. (1957). *Formação da literatura brasileira*. Livraria Martins Editora.
- Candido, A. (2004). *Vários escritos*. Duas Cidades/Ouro sobre azul.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Moderna.
- Compagnon, A. (2010). *O demônio da teoria*. UFMG.
- Dalvi, M. A. (2019). Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 15(2), 283-300.
<https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900/114114856>
- Domingues, C. (2017). Entre o sensível e o inteligível: A formação do leitor literário, no Ensino Médio, é possível? [Tese de doutorado, Universidade Federal da Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC – RIUFSC.
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180693>
- Franchetti, P. (2013). História literária: um gênero em crise. Em A. F. Viola (Org.). *Crítica literária contemporânea* (pp. 81-100). Civilização Brasileira.
- Fritzen, C. (2017). O entorno da pergunta “O que significa ensinar literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na educação básica. Em A. Cechinel, & C. de Sales (Orgs.). *O que significa ensinar literatura?* (pp. 109-122). EdUFSC.
- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. Pedro & João Editores.
- Iser, W. (1979). A interação do texto com o leitor. Em L. C. Lima (Org.). *A literatura e o leitor* (pp. 83-132). Paz e Terra.
- Jouve, V. (2013). A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Em A. Rouxel, G. Langlade, & N. L. Rezende. *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (pp. 53-66). Alameda.
- Jover-Faleiros, R. (2019). O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto. *Estudos de Literatura Contemporânea*, (51), e5721. <https://doi.org/10.1590/2316-4018575>
- Langlade, G. (2013). O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Em A. Rouxel, G. Langlade, & N. L. Rezende. *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (pp. 25-38). Alameda.
- Lüdke, M., & André, E. D. A. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. E.P.U.
- Mello, C. (2021). Conhecimento literário, mediação de leitura e ensino de literatura. Em F. N. P. Pinto, L. H. O. da Silva, M. A. de Melo, & D. B. A. de Carvalho (Orgs.). *Ensino de literatura no contexto contemporâneo* (pp. 157-174). Mercado das Letras.
- Monguilhott, I. de O. e S., Hentz, M. I. de B., Mossmann, S. da S., & Mitre, M. V. de O. (2022) Desafios (e possibilidades) da aprendizagem para o fazer docente no ensino remoto no curso de letras EAD. *Sobre Tudo*, 13(1), 98-129.
<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/5030>

- Pereira, H. B. C. (2014). Ensino de literatura—crítica, teoria e história. *Línguas & Letras*, 15(29).
<https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10822>
- Perrone-Moisés, L. (2016) *Mutações da literatura no século XXI*. Companhia das letras.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Editora 34.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e Docência*. Cortez.
- Ribeiro, A. E. (2021). Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, 2(1), e270.
<https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id270>
- Romero, S. (1888). *História da literatura brasileira*. Garnier.
- Rosa, J. G. (2015). *Grande sertão: veredas*. Nova Fronteira.
- Rouxel, A. (2013). Apropriação singular das obras e cultura literária. Em A. Rouxel, G. Langlade, & N. L. Rezende. *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (pp. 165-190). Alameda.
- Saramago, J. (2013). *Ensaio sobre a cegueira*. Companhia das Letras.
- Sousa, C. T. de S., Lucena, J. M., & Segabinaz, D. (2014). Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de Letras/Português da UFPB. *Raído*, 8(15), 205-226.
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/2278/1758>
- Veríssimo, J. (1912). *A literatura no Brasil*. Garnier.
- Zilberman, R. (2009). Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 5(1), 9-20. <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>
- Zilberman, R. (2021). Letras: uma área em busca de justificativa. Em F. N. P. Pinto, L. H. O. da Silva, M. A. de Melo, & D. B. A. de Carvalho (Orgs.). *Ensino de literatura no contexto contemporâneo* (pp. 17-34). Mercado das Letras.

Sobre as autoras

Chirley Domingues

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-7416-0977>

Doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Professora e pesquisadora do Programas de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. Vice-lider do GEDIC – Grupo Educação, Infância e Cultura – UNISUL. E-mail: chirley.domingues@yahoo.com

Aracilba Aparecida Serafim Rodrigues

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, Brasil

 <https://orcid.org/0009-0001-5014-6310>

Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2024). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na mesma instituição. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Professora da Educação Básica do Município de Capivari de Baixo – SC. Membro do GEDIC – Grupo Educação, Infância e Cultura – UNISUL. E-mail: ararodrigues2000@yahoo.com.br

Júlia das Neves Mateus

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, Brasil

 <https://orcid.org/0009-0007-1164-6316>

Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2022). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na mesma instituição. Professora da Escola Técnica de Comércio de Tubarão – ETCT. Membro do GEDIC – Grupo Educação, Infância e Cultura – UNISUL E-mail: julia_neves_tb@hotmail.com

Contribuição na elaboração do texto: autora 1 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição; autora 2 – Análise formal, Investigação, Metodologia, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – revisão e edição; autora 3 – Conceitualização, Análise formal, Investigação, Metodologia, Validação, Visualização, Escrita – revisão e edição.

Resumen

El artículo se desarrolló a partir de las siguientes preguntas: ¿qué textos literarios, estrategias de lectura y recursos tecnológicos utilizaron los pasantes del curso de Letras durante la enseñanza remota? ¿En qué medida estos elementos promovieron la lectura literaria como una posibilidad de apreciación estética? Se trata de una investigación documental, basada en un *corpus* compuesto por diez informes de prácticas docentes en la Educación Secundaria, elaborados entre 2020 y 2021 por estudiantes de Letras de una universidad pública de Santa Catarina (Brasil). Los resultados indican que, en el contexto *online*, las estrategias de enseñanza de la literatura aún se asemejan a las utilizadas en las clases presenciales, centradas en la lectura de fragmentos de textos y en la historiografía. Los pasantes enfrentaron desafíos para fomentar la participación de los estudiantes en clases síncronas y lograr su implicación en actividades y debates en las plataformas virtuales.

Palabras clave: Enseñanza. Literatura. Prácticas docentes.

Abstract

The article was developed based on the following questions: What literary texts, reading strategies, and technological resources were used by language studies student-teachers during remote learning? To what extent did these elements promote literary reading as a form of aesthetic appreciation? This is a documentary research study based on a *corpus* of ten high school teaching internship reports produced between 2020 and 2021 by students from a public university in Santa Catarina (Brazil). The results indicate that, in the online context, literature teaching strategies still resemble those used in face-to-face classes, focusing on reading text excerpts and historiography. The student-teachers faced challenges in engaging students in synchronous classes and involving them in activities and discussions conducted on virtual platforms.

Keywords: Teaching. Literature. Teaching Internship.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Domingues, C., Rodrigues, A. A. S., &
Mateus, J. das N. (2025). O estágio de docência em letras: o desafio da
leitura literária no contexto do ensino remoto. *Linhas Críticas*, 31,
e54838. <https://doi.org/10.26512/lc31202554838>

Referência completa (ABNT): DOMINGUES, C.; RODRIGUES, A. A. S.;
MATEUS, J. das N. O estágio de docência em letras: o desafio da leitura
literária no contexto do ensino remoto. *Linhas Críticas*, 31, e54838,
2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202554838>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/54838>

As opiniões e informações expressas neste manuscrito são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem necessariamente as posições da revista Linhas Críticas, de seus editores ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

