

# PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

## SOCIAL LITERACY PRACTICES IN SUPERVISED INTERNSHIP

Moema de Souza Esmeraldo<sup>1</sup>

Neivana Rolim de Lima<sup>2</sup>

Datyane Freitas de Alencar<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo visa discutir possibilidades de letramentos por meio de conhecimentos didático-metodológicos do ensino de língua portuguesa e literatura nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo como ponto de partida para a reflexão sobre o letramento literário como possibilidade pedagógica no estágio supervisionado. Inicialmente, realiza-se uma análise documental das principais legislações que regulamentam o estágio supervisionado como obrigatório na formação de professores no Brasil (MEC, 2002; 2019; 2008; 2015; 2024). Em seguida, desenvolve-se uma revisão sobre diferentes concepções de letramento, conforme Soares (2001), Street (2014a, 2014b), Castanheiras (2014), Esmeraldo (2022, 2024) e Cosson (2018). Por fim, são apresentados os resultados da investigação sobre o letramento literário como possibilidade efetiva para a concretização da prática social de leitura literária na sala de aula, evidenciando metodologias para o trabalho com a leitura literária como foco da prática social de letramento no estágio supervisionado.

**Palavras chaves:** praticas sociais, educação, letramento, ensino da lingua portuguesa

**Abstract:** This article aims to discuss possibilities for literacy through didactic-methodological

---

1 Doutora em Letras pela PUC-Rio, docente na Universidade Federal de Roraima e tutora PET/UFRR

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal do Amazonas.

3 Graduada em Licenciatura em Educação do Campo/UFRR

knowledge of Portuguese language and literature teaching in the final years of elementary school and high school, taking as a starting point for reflection on literary literacy as a pedagogical possibility in supervised internships. Initially, a documentary analysis of the main legislation regulating supervised internships as mandatory in teacher training in Brazil is carried out (MEC, 2002; 2019; 2008; 2015; 2024). Following this, a review of different conceptions of literacy is developed, according to Soares (2001), Street (2014a, 2014b), Castanheiras (2014), Esmeraldo (2022, 2024) and Cosson (2018). Finally, the results of the investigation into literary literacy as an effective possibility for the realization of the social practice of literary reading in the classroom are presented, highlighting methodologies for working with literary reading as the focus of the social practice of literacy in the supervised internship.

**Keywords:** social practices, education, literacy, Portuguese language teaching

### **Formação de professores e o estágio supervisionado no Brasil**

O estágio curricular obrigatório é um componente que oportuniza ao licenciando o exercício prévio da atividade profissional, configurando-se como um momento formativo fundamental na vivência dos discentes dos cursos de licenciatura, uma vez que apresenta ao professor em formação a realidade educacional brasileira. Nesse sentido, o estágio possibilita a associação/articulação entre teorias e práticas pedagógicas orientadas a partir das vivências educacionais que o futuro profissional do magistério deverá experimentar.

Nesse contexto, destaca-se que a prática de estágio ultrapassa a concepção de uma simples simulação/encenação ou de um momento restrito à avaliação no processo de formação, pois oportuniza a vivência/contato com as diferentes realidades educacionais, uma vez que possibilita aos estudantes/estagiários a realização de atividades teórico-práticas, bem como crítico-reflexivas sobre a docência.

A Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, atualizada pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em Educação

Básica, em nível superior. A normativa vigente em seu Artigo 13, item IV, especifica como deve ser a realização da prática formativa do estágio supervisionado para os discentes de cursos de licenciatura:

Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula. (Brasil, Resolução CNE/CP 4, de 29 de maio de 2024).

Regulamentado também pela Lei nº 11.788/2008, o estágio é definido em seu Art. 1º como “o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior (...)” (Brasil, 2008). Ademais, as diretrizes para o estágio supervisionado devem considerar a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que, em seu Art. 13, § 6º, compreende o estágio curricular supervisionado como componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, caracterizando-se como atividade específica intrinsecamente articulada à prática e às demais atividades de trabalho acadêmico (Brasil, Resolução CNE/CP 2, 1 de jul. 2015).

Desse modo, o estágio supervisionado, à luz do arcabouço legal que o sustenta, não pode ser compreendido apenas como exigência formal dos cursos de licenciatura, mas como um espaço formativo privilegiado de mediação entre universidade e escola, no qual se articulam saberes teóricos, práticas pedagógicas e experiências concretas da docência. Ao assumir centralidade na organização curricular, o estágio configura-se como local/ação de construção da identidade profissional do professor em formação, favorecendo a reflexão crítica sobre a prática educativa e a compreensão das complexidades que atravessam o trabalho docente na Educação Básica.

Além das legislações já mencionadas, destaca-se a existência de outros documentos normativos que devem ser considerados na organização e no desenvolvimento do Estágio Supervisionado em âmbito

geral. No plano federal, observa-se a Lei nº 11.788/2008, que regulamenta o estágio como ato educativo escolar supervisionado. No âmbito pedagógico, ressaltam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura, que orientam a formação docente. Por fim, no âmbito institucional, os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos e das escolas-campo de estágio configuram-se como documentos fundamentais, uma vez que materializam, no cotidiano formativo, as diretrizes legais e pedagógicas que orientam a prática do estágio supervisionado.

De modo geral, as legislações analisadas delineiam as diretrizes que orientam a formação docente no Brasil, reconhecendo o estágio supervisionado como etapa obrigatória e estruturante do processo formativo. Nesse percurso, o estágio configura-se como elemento essencial para a qualificação do licenciando, na medida em que possibilita o contato sistemático com o campo de atuação profissional. Por meio dessa inserção na realidade educacional, o futuro professor tem a oportunidade de compreender as dinâmicas, os desafios e as especificidades do trabalho docente, vivenciando, sob orientação, situações concretas da prática pedagógica. Tal experiência favorece a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso e as práticas desenvolvidas no contexto escolar, contribuindo para a consolidação dos saberes necessários ao exercício da docência.

Após a apresentação das justificativas que evidenciam o estágio supervisionado como prática imprescindível na formação de professores no Brasil, passa-se à discussão do estágio na formação em Língua Portuguesa. No âmbito dessa área, faz-se necessário esclarecer que a habilitação para atuação profissional na Educação Básica pode ocorrer tanto em cursos regulares de Letras, ofertados por instituições autorizadas pelo Ministério da Educação, quanto em cursos de formação multidisciplinar, como a Licenciatura Intercultural e a Licenciatura em Educação do Campo. Esses cursos habilitam professores para o trabalho pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa a partir da área de conhecimento de Códigos e Linguagens, possibilitando formações específicas voltadas ao ensino da língua em contextos educacionais diversos, como a Educação Escolar Indígena e as escolas do campo, dos povos das águas e das florestas. Nesses contextos formativos específicos, o estágio supervisionado também se organiza de modo multidisciplinar, contemplando, contudo, a realização do estágio em

### **Práticas sociais de letramento: revisão conceitual**

A pesquisadora Magda Soares (2001) destaca-se como uma das precursoras das discussões sobre letramento no Brasil, razão pela qual sua contribuição torna-se referência fundamental na abordagem desse conceito. O letramento pode assumir diferentes acepções, a depender da perspectiva teórica adotada, tais como a antropológica, a linguística, a psicológica e a pedagógica. Neste estudo, adota-se a perspectiva pedagógica, uma vez que foi no campo do ensino inicial da língua escrita, especialmente no processo de alfabetização, que o termo e o conceito de letramento foram introduzidos no contexto brasileiro. Posteriormente, essa noção ampliou-se para abarcar o ensino da língua e da literatura e, de modo mais abrangente, outras áreas do conhecimento; contudo, os primeiros estudos sobre letramento no Brasil tiveram como foco central sua relação com a alfabetização.

Brian V. Street e Maria Lúcia Castanheira definem o verbete letramento no Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita, produzido pelo grupo FALE (UFMG), a partir da noção de “eventos” discursivos. Nessa perspectiva, os diferentes tipos de letramento e as práticas de letramento encontram-se estreitamente articulados, sendo, por essa razão, abordados de forma indissociável. Os eventos de letramento conferem valor social às práticas de leitura e escrita, variando de acordo com os grupos sociais e estando diretamente relacionados às relações de poder e às condições econômicas que atravessam determinados contextos socioculturais. Tal compreensão evidencia, ainda, os processos de inclusão e exclusão que marcam o acesso dos sujeitos aos diferentes tipos de letramento. Nesse contexto, Street e Castanheira (2014a) definem os eventos de letramento como:

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos

(eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes. (Street; Castanheira. Glossário Ceale. 2014a.)

Em consonância com a análise de Street e Castanheira (2014a), compreende-se que o conceito de letramento não pode ser abordado de forma monolítica nem reduzido a um único entendimento que o vincule exclusivamente ao processo de alfabetização. Tal compreensão decorre do reconhecimento das disputas de poder que atravessam as discussões sobre letramento, as quais envolvem ações de letramento ou, nos termos dos autores, “eventos de letramento”, constituídos por uma multiplicidade de práticas sociais. Nesse sentido, torna-se fundamental a problematização prévia do termo e do conceito de letramento, de modo a explicitar suas implicações sociais, culturais e políticas, antes de se avançar para a discussão específica da concepção de letramento literário.

A noção de práticas e eventos de letramento mostra-se pertinente, na medida em que constitui um modelo analítico amplamente mobilizado por pesquisadores interessados em compreender os usos e os significados da leitura e da escrita em diferentes grupos sociais, bem como as implicações educacionais, políticas e sociais desses usos para os indivíduos e para os coletivos aos quais pertencem. Nesse sentido, autores como Brian Street (2014a, 2014b), Castanheira (2014), Heath (2014), Cosson (2018) e Esmeraldo (2022) discutem perspectivas ampliadas sobre as diferentes formas de letramento. Tais estudos sinalizam uma guinada epistemológica no campo, ao conceberem o letramento como um fenômeno múltiplo, situado e socialmente constituído, deslocando-o de uma compreensão restrita à alfabetização tradicional e convencionalmente estabelecida.

Prova disso, os estudos de caso de Brian Street (2014b) evidenciaram que pessoas que se apresentaram para programas de alfabetização por se considerarem “analfabetas” tinham uma considerável habilidade letrada, mas necessitavam da ajuda na sistematização da norma culta da língua. Esses estudos de caso verificaram que, ao se matricularem em cursos de alfabetização, adultos que se definiram como analfabetos, ao serem testados por meio da solicitação de leitura de algum material

produzido por alunos do programa, em vez de material impresso e padronizado, muitos descobriram, para a sua própria surpresa, que poderiam lê-lo com bastante facilidade. Desse modo, para se avaliar o nível de leitura e escrita, devem-se avaliar as necessidades específicas do contexto em que o leitor/escritor está envolvido. A familiaridade com o conteúdo e o contexto afeta de tal modo que essa avaliação do que era considerado como habilidades neutras, independentes do contexto, na decodificação da escrita.

Outra pesquisa realizada por Street (2014b), em uma instituição de ensino no Reino Unido, identificou que alguns estudantes afirmavam não saber ler e escrever adequadamente por considerarem que “não sabiam falar direito”, uma vez que seus dialetos ou sotaques diferiam do inglês padrão. Tal percepção pode ser compreendida à luz do que Bagno (1999) conceitua como preconceito linguístico, fenômeno que deslegitima variedades linguísticas não prestigiadas socialmente. Em razão disso, esses sujeitos não se reconheciam como leitores e escritores, embora demonstrassem elevada capacidade de comunicação e uma elaborada leitura de mundo, nos termos propostos por Freire (1998). Esses achados permitem concluir que, em contextos como esse, o estigma do analfabetismo constitui um fardo mais significativo do que as dificuldades efetivas relacionadas à leitura e à escrita (Street, 2014b, p. 36).

Esse achado evidencia que as dificuldades atribuídas à leitura e à escrita não decorrem, necessariamente, da ausência de competências letradas, mas da imposição de um modelo linguístico hegemônico que legitima determinadas variedades em detrimento de outras. Nessa perspectiva, o analfabetismo deixa de ser compreendido como um déficit individual e passa a ser interpretado como uma construção social e simbólica, produzida por relações de poder que regulam o acesso aos usos socialmente valorizados da língua. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística e cultural dos sujeitos, deslocando o foco da correção normativa para a valorização dos saberes, das experiências e das práticas de letramento já constituídas no cotidiano dos educandos.

Shirley Brice Heath (2014) define como evento de letramento toda situação em que a escrita desempenha papel constitutivo na interação e nos processos interpretativos dos participantes. Nessa perspectiva, os eventos de letramento permitem observar o que os sujeitos fazem quando utilizam a

leitura e a escrita em contextos sociais específicos. Tal noção oferece ao pesquisador — e, de modo particular, ao professor que analisa o cotidiano de sua prática pedagógica — um modelo analítico que possibilita descrever e caracterizar quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem, discutem textos escritos ou interagem por meio da escrita (Heath, Glossário Ceale.2014).

A leitura de códigos linguísticos concebidos a partir da norma culta de qualquer língua, em muitos casos, é realizada pela primeira vez no ambiente escolar, sobretudo, quando relacionamos a leitura literária. Esmeraldo (2022) constata que:

A ampliação do acesso à educação básica e superior, em alta nas primeiras décadas dos anos 2000, atualmente sofre uma queda que influencia na democratização do acesso à leitura literária, uma vez que ainda é na escola onde a maioria das pessoas tem oportunidade de ter contato com a literatura. (Esmeraldo, 2022, p. 146)

Nesse contexto, evidencia-se a importância de compreender o letramento escolar a partir da noção de eventos de letramento, os quais se configuram desde o processo de alfabetização até o ensino superior, podendo atravessar toda a formação humana. O contato com os livros e as experiências de leitura no espaço escolar também são problematizados por Maria Lúcia Castanheira (2014), que enfatiza a centralidade do letramento escolar como prática social estruturante, ao afirmar que:

A expressão letramento escolar refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. Tal designação decorre da compreensão de que o letramento varia de acordo com o contexto em que ocorrem eventos de letramento. Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois o quê, como, quando, para que se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa, em última instância, ao ensino e à aprendizagem. A expressão letramento escolar, portanto, aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola. (Castanheira, Glossário Ceale. 2014.)

O letramento não se restringe ao espaço escolar, manifestando-se em diferentes momentos da



vida cotidiana, por meio de variados eventos discursivos que atravessam a existência humana. Cada língua produz formas específicas de expressão — verbais, sonoras, visuais, gestuais, entre outras — e constrói um universo próprio de referências simbólicas. As leituras que permeiam a experiência social dos sujeitos são progressivamente armazenadas na memória e organizam significados que se constituem a partir das múltiplas formas de leitura de mundo (Freire, 1989). Nesse sentido, as linguagens produzidas no presente articulam-se às vivências acumuladas ao longo da trajetória individual e coletiva, mobilizando códigos linguísticos, imagens e experiências anteriores que permitem aos sujeitos expressarem-se, interpretarem a realidade e reconhecerem-se como seres sociais e históricos.

De modo mais recente, vem se discutindo o letramento digital, uma vez que textos digitais estão mais presentes no cotidiano, sendo fundamentais para os novos contornos sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Inclusive, é necessário pensar em processos de democratização e acesso aberto à internet como fundamental para oportunizar diferentes tipos de letramento que podem ser realizados no meio digital. No que diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tal como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

Contudo, o letramento digital pressupõe a capacidade de comunicar-se em diferentes situações e com distintos propósitos nos ambientes digitais, seja para fins pessoais, seja para fins profissionais. Práticas cotidianas, como a troca eletrônica de mensagens por e-mail, SMS ou aplicativos de comunicação instantânea, bem como a busca de informações na internet, demandam não apenas o acesso aos textos, mas também a habilidade de localizá-los, compreendê-los, selecionar informações pertinentes e avaliar criticamente sua credibilidade.

Por fim, ao discutir os diferentes tipos de letramento na contemporaneidade, torna-se necessário alinhar-se à compreensão de texto multimodal, entendido como todo enunciado que produz significação e se materializa por meio da língua e de outras linguagens, constituindo-se como discurso. Na vida contemporânea, em que a palavra escrita e a fala articulam-se a imagens estáticas — como fotografias, ilustrações, gráficos e infográficos —, a imagens em movimento — como vídeos — e a

elementos sonoros — como trilhas e sonoplastias —, o conceito de texto amplia-se para abarcar esses enunciados híbridos. Assim, passa-se a reconhecer a existência de textos orais e textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos veiculados em plataformas digitais, a exemplo do YouTube (Glossário Ceale, 2014).

Esses chamados “novos escritos” dão origem, de forma contínua, a novos gêneros discursivos, como chats, páginas digitais, tweets, postagens, feeds e outras mídias emergentes. Tal fenômeno decorre da ampla disseminação de tecnologias e ferramentas contemporâneas de leitura e escrita que, ao convocarem novos letramentos, configuram os enunciados e os textos em sua multiplicidade e multimodalidade. Essas formas de significação exploram as possibilidades hipertextuais do texto eletrônico e produzem reconfigurações no ato de ler, o qual passa a exigir competências que extrapolam a decodificação do texto verbal escrito.

As transformações nos meios de comunicação e na circulação da informação, associadas ao surgimento e à ampliação contínua do acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação, têm provocado uma intensificação e diversificação aceleradas dos fluxos informacionais nos ambientes analógicos e digitais. Esses processos distanciam-se, cada vez mais, dos meios impressos, tradicionalmente mais lentos e seletivos, e implicam, conforme apontam Chartier e Beaudouin (1999), mudanças significativas nas formas de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades contemporâneas.

Diante das múltiplas concepções que historicamente reduziram o letramento ao processo de alfabetização, torna-se evidente o equívoco de circunscrevê-lo apenas à aquisição inicial do sistema de escrita. Embora o letramento alfabetizador seja fundamental para a constituição da capacidade leitora, ele não se esgota nessa etapa formativa, exigindo uma compreensão ampliada que considere os usos sociais da leitura e da escrita ao longo da vida. Nesse sentido, faz-se necessária a problematização do letramento escolar em suas diversas dimensões, incluindo outras formas de letramento imprescindíveis às práticas cotidianas contemporâneas, como o letramento digital, que convoca a compreensão da multimodalidade articulada à noção freireana de leitura de mundo (Freire, 1978). Tal perspectiva revela-se cada vez mais central na vida moderna e atravessa a constituição dos sujeitos enquanto atores sociais

e históricos. Evidentemente, esse cenário impõe novos desafios aos letramentos escolares, entre eles aqueles relacionados ao letramento literário, temática que será desenvolvida na seção seguinte.

### **Letramentos literário no estágio supervisionado: possibilidades de práticas com leituras literárias**

No primeiro capítulo de Letramento literário: teoria e prática, intitulado “A literatura e o mundo”, Rildo Cosson defende a necessidade de “mudar os rumos da escolarização”, afirmação situada no contexto de uma reflexão mais ampla segundo a qual “a escola não pode se furtar ao papel de ensinar literatura” (Cosson, 2018, p. 16). Tal posicionamento implica compreender o ensino de literatura não como atividade acessória ou meramente ilustrativa, mas como prática formativa central para a constituição do sujeito leitor, crítico e socialmente situado. À luz dessa perspectiva, esta seção propõe refletir sobre a relevância do letramento literário no âmbito do estágio supervisionado, entendendo-o como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática e como dimensão fundamental da formação docente, na medida em que possibilita ao licenciando experimentar, problematizar e ressignificar o ensino da literatura em contextos reais de escolarização.

As discussões desenvolvidas, que transitaram desde a relevância do estágio supervisionado na formação de professores no Brasil até o debate acerca dos diferentes tipos de letramentos, permitem compreender a leitura literária como elemento estruturante da formação humana. A literatura, nesse sentido, não se limita ao processo de aquisição da leitura e da escrita, mas atua como dimensão constitutiva da experiência social, cultural e subjetiva dos indivíduos. Conforme defende Antonio Candido (1978; 2004), a literatura assume o estatuto de direito humano por possibilitar processos de humanização, ao promover o exercício da imaginação, da empatia e da reflexão crítica sobre a realidade. Assim, pensar a leitura literária no contexto do estágio supervisionado implica concebê-la como prática formativa e emancipatória, indispensável à formação docente comprometida com a construção de sujeitos críticos, sensíveis e historicamente situados.

Rildo Cosson (2018) distingue o processo de letramento literário da leitura literária realizada apenas por fruição, ao defender que a literatura deve ser objeto de ensino sistemático na escola. Para o autor, a leitura literária, embora possa e deva produzir prazer estético, precisa ser intencionalmente mediada para que se efetive como letramento literário. Nessa perspectiva, o letramento literário não se restringe a uma dimensão ampliada do uso social da escrita, mas constitui um processo formativo que visa assegurar o domínio das práticas de leitura literária em sua complexidade estética, discursiva e cultural, responsabilidade que recai, de modo central, sobre a instituição escolar.

Devemos compreender o letramento literário como uma prática social de leitura e escrita, inserida em contextos históricos, culturais e institucionais específicos. A questão central, portanto, não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem problematiza Magda Soares, mas de que modo essa escolarização pode ocorrer sem descaracterizar a especificidade do texto literário, evitando sua redução a um simulacro que, em vez de potencializar, nega seu poder de humanização (Cosson, 2018, p. 23).

Nessa direção, Moema Esmeraldo (2022) amplia a discussão ao situar o letramento literário no contexto das desigualdades de acesso à leitura e das condições concretas de formação de leitores, compreendendo que:

Atividades de letramento literário ocorrem enquanto um acontecimento discursivo, enquanto uma experiência produtiva e significativa para os alunos, de maneira a construir um caminho a ser trilhado para a formação de leitores literários autônomos e para a consolidação de um ensino de literatura menos desigual, mais ético e mais humano. (Esmeraldo, 2022)

A discussão apresentada parte do entendimento de que a leitura literária constitui uma alternativa eficaz para a promoção do letramento no contexto escolar. Nesse sentido, o trabalho sistemático com a leitura literária durante o estágio supervisionado assume papel central na formação de professores, na medida em que possibilita a articulação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário. Torna-se, portanto, fundamental discutir e consolidar práticas pedagógicas que

compreendam a leitura literária como prática social de leitura e escrita, essencial à formação humana. Conforme argumenta Candido (2004), a literatura configura-se como um direito inalienável, justamente por seu potencial humanizador.

Para que a literatura cumpra sua função humanizadora, torna-se imprescindível garantir o acesso efetivo à leitura do texto literário, não sendo suficiente restringir o trabalho pedagógico a discursos sobre a literatura desvinculados da experiência concreta de leitura. Considerando a escola como espaço formativo por excelência, a presença sistemática da literatura nas salas de aula revela-se fundamental. Nesse contexto, o estágio supervisionado configura-se como um campo privilegiado para a mediação da leitura literária, ao possibilitar práticas pedagógicas orientadas pelo letramento literário enquanto prática social de leitura e escrita.

O letramento escolar pressupõe a leitura literária, uma vez que, já no processo de alfabetização, a literatura se apresenta como uma possibilidade significativa de inserção do sujeito nas práticas de leitura. Além disso, a literatura manifesta-se em múltiplas linguagens, não se restringindo ao verbal escrito, ao assumir suportes diversificados e recursos audiovisuais que ampliam as experiências leitoras desde a primeira infância. Nesse contexto, observa-se o reconhecimento crescente da literatura voltada à educação infantil e à primeiríssima infância — como a denominada literatura para berçários —, caracterizada por livros interativos e sensoriais, frequentemente elaborados com texturas, imagens e ênfase na oralidade, contribuindo para a formação inicial do vínculo com a leitura.

Desde os primeiros anos de vida, os sujeitos são apresentados a múltiplas possibilidades de leitura literária, as quais podem ou não se constituir como práticas sociais de letramento literário, a depender de sua capacidade de produzir significação e de serem mediadas com intencionalidade formativa. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de sistematizar a leitura literária no contexto escolar como forma de promover o letramento, uma vez que, conforme afirma Cosson (2018, p. 17), “a experiência literária nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Tal compreensão permite conceber a leitura literária como uma prática formativa que ultrapassa o desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura e escrita, ao favorecer

a ampliação da leitura de mundo, o reconhecimento da alteridade e a construção de sentidos sobre a condição humana, reforçando, assim, o papel do letramento literário na formação integral dos sujeitos.

Desse modo, Cosson (2018) propõe duas metodologias para o trabalho pedagógico com a leitura literária em sala de aula: a sequência básica e a sequência expandida. A sequência básica organiza-se em quatro etapas — motivação, introdução, leitura e interpretação —, nas quais a motivação antecipa o contato com a obra literária, enquanto a introdução contextualiza o autor e o texto. A etapa central desse percurso é a leitura do texto literário, que não pode ser substituída ou esvaziada por atividades meramente preparatórias. É na experiência efetiva de leitura que se consolida o letramento literário, uma vez que a aprendizagem se ancora na interação direta do sujeito com o texto, mediada pedagogicamente.

A sequência expandida, por sua vez, retoma as etapas da sequência básica e aprofunda os momentos interpretativos, considerando o nível de escolaridade e a faixa etária dos educandos. Nessa proposta, o trabalho pedagógico organiza-se em fases mais detalhadas: motivação (predição), antecipação (priming), introdução, leitura, primeira interpretação e segunda interpretação. Acrescenta-se, ainda, a etapa de contextualização, que pode assumir diferentes enfoques — teórico, histórico, crítico, poético, estilístico, presentificador ou temático —, ampliando as possibilidades de compreensão da obra literária e favorecendo uma leitura mais aprofundada e crítica.

Dessa forma, Cosson sistematiza o trabalho pedagógico com o letramento literário em etapas claramente definidas, conferindo-lhe caráter didático e formativo. Como desdobramento dessa prática social de leitura e escrita, na qual a leitura literária ocupa lugar central, o autor propõe ainda oficinas pedagógicas estruturadas a partir de técnicas específicas, voltadas à mediação da leitura e à ampliação da experiência literária dos alunos.

Algumas das atividades propostas por Cosson (2018) dialogam com práticas já recorrentes no cotidiano escolar e frequentemente mobilizadas pelos professores de modo produtivo. No entanto, o diferencial de sua proposta reside na organização sistemática dessas práticas a partir de metodologias que colocam a leitura literária no centro do processo pedagógico. Nesse sentido, este trabalho propõe a sistematização de algumas técnicas que se mostraram eficazes no contexto do estágio supervisionado,

com vistas a contribuir para a mediação qualificada da leitura literária e para a consolidação do letramento literário na formação docente.

As técnicas apresentadas a seguir foram sistematizadas por Cosson (2018). Com o objetivo de agrupar procedimentos metodológicos semelhantes, destacam-se, na sequência, algumas possibilidades de trabalho com essas atividades no contexto do estágio supervisionado.

Apresentação de autores e obras literárias	A flor do seu nome; Carteira de Identidade, Ajudando a bibliotecária; Entrevista imaginária; Autobiografias; (Cosson, 2018)
Trabalho com textos narrativos (contos, crônicas e romances)	Dominó narrativo; Diários; História desventurada (final diferente); Contos de fadas modernos; Relógio; O novo personagem; Dominó narrativo; O visitante (participa da história); Mudando a história. Autobiografias, Final contrário.
Trabalho com poesia	Jogral; Palavras-sensação; Palavra-chave; Acróstico; Dicionário, Laços de palavras; Varal Poético; Glosa; Vida nova; (Cosson, 2018)
Atividades com textos diversificados	Mural de Leitura (paginário), Ilustrações, Feiras Literárias; saraus e exposições; Júri simulado; Pesquisa de opinião; (Cosson, 2018)
Atividades de motivação	A flor do seu nome; Baile de máscaras; Quadrilha; Boca de forno. (Cosson, 2018)

Essas propostas destacadas possibilitam o trabalho com o texto literário, não se limitando e ao mesmo tempo não deixando de lado a leitura literária. Para Esmeraldo (2022, 2024) a questão não é propor uma solução mágica ou romantizada dos diversos problemas relacionados a ausência da leitura literária nas escolas, mas propor a reflexão sobre os atravessamentos que envolvem a nossa tomada de posição em relação ao trabalho pedagógico com o texto literário em sala de aula, que permita entendermos o leitor como um sujeito que ocupa, em relação ao texto literário, uma posição responsiva e eficiente que de fato realize possibilidade de letramentos a partir da leitura literária. (Esmeraldo, 2022).

As propostas destacadas possibilitam o trabalho sistemático com o texto literário, sem se afastar da centralidade da leitura literária como prática formativa. Para Esmeraldo (2022; 2024), a questão não reside na proposição de soluções mágicas ou romantizadas para os diversos problemas relacionados à

ausência da leitura literária nas escolas, mas na reflexão crítica sobre os atravessamentos que incidem sobre as escolhas pedagógicas no trabalho com o texto literário em sala de aula. Nessa perspectiva, compreender o leitor como um sujeito que ocupa, diante do texto literário, uma posição responsiva e ativa torna-se fundamental, uma vez que é essa relação que possibilita a efetivação de práticas de letramento a partir da leitura literária (Esmeraldo, 2022). Desse modo, as atividades propostas no âmbito do estágio supervisionado assumem um papel formativo estratégico, ao favorecer a mediação consciente da leitura literária e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de leitores críticos e socialmente situados.

O olhar proposto sobre o trabalho docente busca compreender os processos de escolarização que sustentam o ensino de literatura a partir de práticas de letramento literário responsivas, articuladas à formação docente. Nesse contexto, a formação de professores no Brasil compreende o estágio supervisionado como componente obrigatório e formativo, fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas reflexivas. Assim, afirma-se a necessidade, e o direito, de ensinar literatura na escola por meio de um processo educativo ético e sistematizado, orientado por métodos e objetivos claros, capazes de promover experiências significativas de leitura literária e contribuir para a formação crítica e humana dos estudantes.

Por fim, Magda Soares problematiza a relação constitutiva entre escola e escolarização ao afirmar que não é possível conceber a instituição escolar “sem escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares” (Soares, 2001, p. 20). Tal compreensão desloca o debate do campo da negação da escolarização para o da responsabilidade pedagógica sobre os modos pelos quais os conhecimentos são escolarizados. No caso da literatura, isso implica reconhecer que sua presença na escola exige mediações didático-pedagógicas conscientes, éticas e sistematizadas, capazes de preservar sua especificidade estética e formativa, ao mesmo tempo em que a inserem como prática social de letramento. Dessa forma, a escolarização da literatura deixa de ser um problema em si e passa a constituir um campo de escolhas pedagógicas que incidem diretamente na formação do leitor, do professor e, mais amplamente, na formação humana.



## Considerações finais

A discussão acerca da relação entre literatura e ensino, bem como dos processos de escolarização da literatura, tem sido, em certa medida, negligenciada no contexto brasileiro contemporâneo. Embora exista uma produção significativa de teses e dissertações dedicadas à temática, observa-se que ainda são poucos os Programas de Pós-graduação que ofertam linhas de pesquisa voltadas especificamente ao ensino de literatura e à formação de professores. Tal lacuna evidencia a necessidade de problematizar os diferentes modos pelos quais a literatura e a leitura literária são promovidas no processo de escolarização, abrangendo, de forma indissociável, a formação inicial e continuada de docentes. Essa reflexão torna-se fundamental para compreender as mediações pedagógicas que sustentam o trabalho com o texto literário na escola e suas implicações para a constituição do leitor literário.

Torna-se imprescindível a realização de pesquisas que se proponham a investigar, de modo sistemático e crítico, os processos de escolarização da literatura no contexto educacional brasileiro, buscando não apenas descrever práticas, mas compreender os fundamentos teóricos, éticos e pedagógicos que as sustentam. Nesse sentido, faz-se necessário identificar, analisar e socializar experiências de trabalho pedagógico com o texto literário que se revelem responsáveis, éticas e comprometidas com a formação humana dos sujeitos, reconhecendo a leitura literária como prática social de letramento e como direito formativo. Investigações dessa natureza contribuem para o fortalecimento do campo do ensino de literatura, para a qualificação da formação inicial e continuada de professores e para a construção de propostas pedagógicas que não reduzam a literatura a um objeto meramente instrumental, mas a compreendam como dimensão constitutiva da experiência educativa e da humanização.

Nesse horizonte, o estágio supervisionado emerge como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, assumindo papel estratégico na formação do professor-leitor e do professor-mediador da leitura literária. Ao possibilitar a vivência concreta de práticas de letramento literário, o estágio permite problematizar concepções reducionistas de ensino de literatura, ao mesmo tempo em

que favorece a construção de intervenções pedagógicas mais conscientes, sistematizadas e eticamente comprometidas. Assim, o trabalho com a leitura literária no contexto do estágio não se limita à aplicação de metodologias, mas constitui-se como um exercício formativo que interpela o futuro docente a refletir sobre suas escolhas didáticas, sobre o lugar da literatura na escola e sobre as condições de acesso dos estudantes à experiência estética e simbólica proporcionada pelo texto literário.

Por fim, reafirma-se a necessidade de defender a presença da literatura na escola como direito formativo e como prática educativa indispensável à formação humana, em consonância com uma concepção de educação que reconhece o sujeito em sua dimensão histórica, social e cultural. Pensar o letramento literário como prática social implica compreender a leitura literária não apenas como conteúdo curricular, mas como experiência que possibilita a ampliação de repertórios, a construção de sentidos e o exercício da alteridade. Desse modo, ao articular ensino de literatura, formação docente e estágio supervisionado, este estudo contribui para o fortalecimento de uma perspectiva crítica e humanizadora da escolarização da literatura, apontando caminhos para práticas pedagógicas que respeitem a especificidade do literário e promovam, efetivamente, a formação de leitores literários na escola básica.

## Referências

Alencar, Datyane Freitas; ESMERALDO, Moema de Souza. Literatura e Tecnologias de Informação e Comunicação (Tics): práticas pedagógicas para inovação e inclusão. In: Paula Carolei; Marilena Rosalen. (Org.). Inteligência Artificial e Educação: reflexões e relatos. 1ed.São Paulo: V&V Editora, 2025, v. 1, p. 1-250.

Bagno, Marcos. O preconceito linguístico. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 1999.

Beaudouin, Valérie.; Velkovska, Julia. Constitution d'un espace de communication sur internet (Forums, pages personnelles, courrier électronique...). Réseaux, v. 17, n. 97, p. 121-177, 1999.

Brasil. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.

Brasil. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4/2024. Brasília, DF, 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Candido, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

Candido, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p.77-92. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 81-90, 1972.

CHARTIR, Roger. Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

Cosson, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

De Oliveira filho, Fernando Luiz; da Silva, Paulo Alves; Ferreira, Samira Borges; Santos, Bruno Oliveira; da Silva, José Antonio; Esmeraldo, Moema de Souza; Nascimento, Afonso Welliton de

Sousa; Reis, Diuliane Santos; Lobato, Jânio Guedes dos Santos. Práticas docentes inclusivas no ensino universitário com uma abordagem freiriana. *Caderno pedagógico. Lajeado*, v. 20, p. 475-490, 2023.

Esmeraldo, Moema. “O direito à literatura”: práticas sociais de letramento literário na escola. *Revista Linha Mestra*. Campinas: Unicamp, 2022.

Esmeraldo, Moema. Letramento literário e decolonialidade: práticas pedagógicas identitárias. *Revista Linha Mestra*. Campinas: Unicamp, 4v. 18, n 52, 2024.

Esmeraldo, Moema. A representação do espaço e a cidade na poesia de Cora Coralina e José Décio Filho. 2014. Dissertação–(Mestrado)-Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

FREIRE, Paulo et al. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Kleiman, Angela. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

Soares, Magda. Letramento: um tema três gêneros. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Glossário Ceale. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento> Acesso em: 07 jan.2026.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014b. 240p.