

---

## LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: MAPEAMENTO DE PESQUISAS

*Vitória Caroline dos Santos\**, *Marcia Cristina Argenti\*\**

### RESUMO

O presente artigo enfoca o letramento literário na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto de escolarização da literatura, o letramento literário contribui para a formação crítica do estudante e promove a humanização por meio das relações estabelecidas entre o sujeito e o texto. Neste âmbito, a atuação do professor como mediador é primordial, pois cabe a ele intermediar o contato do aluno com a cultura do escrito. Logo, o objetivo principal deste artigo é mapear estudos recentes sobre letramento literário e formação continuada de professores. Busca-se verificar qual é a concepção docente de letramento literário evidenciada por pesquisas contemporâneas. O referencial teórico contempla Soares (1986, 2003, 2018), Cosson (2009), Lajolo e Zilberman (2017), Zilberman (1991), Amorim *et al.* (2022), Imbernón, Shigunov Neto e Silva (2020), Imbernón (2010) e Gatti (2022). Realiza-se pesquisa bibliográfica de abordagem quanti-qualitativa. Como resultados, aponta-se para a citação recorrente de Magda Soares e Rildo Cosson; o uso da metodologia de pesquisa-ação, majoritariamente; e o entendimento docente acerca do letramento literário de forma pouco aprofundada. Evidencia-se a relevância e potencialidade da formação continuada docente para a efetivação do ensino de literatura na escola.

**Palavras-chave:** letramento; letramento literário; formação docente.

---

\* Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). ORCID: 0009-0000-6500-7340. Correio eletrônico: [vitoria.c.santos@unesp.br](mailto:vitoria.c.santos@unesp.br).

\*\* Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Livre-docente em Estudos da Infância pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). ORCID: 0000-0002-4173-9923. Correio eletrônico: [marcia.argenti@unesp.br](mailto:marcia.argenti@unesp.br).

## **LITERARY LITERACY AND CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS: RESEARCH MAPPING**

### **ABSTRACT**

*This article focuses on literary literacy in the continuing education of Elementary School teachers. In the context of literature education, literary literacy contributes to the student's critical formation and promotes humanization, through the relationships established between the subject and the text. In this context, the teacher's role as mediator is essential, as it is up to him to mediate the student's contact with the culture of writing. Therefore, the main objective is to map recent studies on literary literacy and continuing teacher training. The aim is to verify what the teaching conception of literary literacy evidenced by contemporary research. The theoretical framework includes Soares (1986, 2003, 2018), Cosson (2009), Lajolo and Zilberman (2017), Zilberman (1991), Amorim et al. (2022), Imbernón, Shigunov Neto and Silva (2020), Imbernón (2010) and Gatti (2022). Bibliographical research with a quantitative-qualitative approach is carried out. As results, we point to the recurring quote from Magda Soares and Rildo Cosson; the use of action research methodology, mainly; and the teaching understanding of literary literacy in a shallow way. The relevance and potential of continuing teacher training for the implementation of literature teaching at school is evident.*

**Keywords:** literacy; literary literacy; teacher formation.

## **ALFABETIZACIÓN LITERARIA Y FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: MAPEO DE INVESTIGACIONES**

### **RESUMEN**

*El presente artículo se enfoca en la alfabetización literaria en la formación continua de profesores de los primeros años de la Educación Primaria. En el contexto de la escolarización de la literatura, la alfabetización literaria contribuye a la formación crítica del estudiante y promueve la humanización a través de las relaciones establecidas entre el*

*sujeto y el texto. En este ámbito, la actuación del profesor como mediador es primordial, ya que le corresponde intermediar el contacto del alumno con la cultura del escrito. Por lo tanto, el objetivo principal de este artículo es mapear estudios recientes sobre alfabetización literaria y formación continua de profesores. Se busca verificar cuál es la concepción docente de alfabetización literaria evidenciada por investigaciones contemporáneas. El marco teórico contempla a Soares (1986, 2003, 2018), Cosson (2009), Lajolo y Zilberman (2017), Zilberman (1991), Amorim et al. (2022), Imbernón, Shigunov Neto y Silva (2020), Imbernón (2010) y Gatti (2022). Se realiza una investigación bibliográfica de enfoque cuantitativo. Como resultados, se señala la cita recurrente de Magda Soares y Rildo Cosson; el uso mayoritario de la metodología de investigación-acción; y la comprensión docente acerca de la alfabetización literaria de forma poco profunda. Se evidencia la relevancia y potencialidad de la formación continua docente para la efectividad de la enseñanza de la literatura en la escuela.*

**Palabras clave:** alfabetización; alfabetización literaria; formación docente.

## 1 INTRODUÇÃO

O letramento literário, no Ensino Fundamental, relaciona-se com o papel do professor, do aluno e da escola em uma perspectiva de acesso, permanência e qualidade da educação, no que concerne à formação do leitor literário crítico e atuante na sociedade. Autores como Soares (1986, 2003, 2006), Zilberman (1991), Cosson (2009), Lajolo e Zilberman (2017) e Amorim *et al.* (2022) defendem o processo de escolarização da literatura dentro de seu potencial humanizador. Amorim *et al.* (2022) entendem a leitura literária em três dimensões – cognitiva, ética e estética – nas quais situam, a partir dos estudiosos do Círculo de Bakhtin, o conceito de exotopia, o sair de si para vivenciar o lugar do outro, levando consigo o que o constitui. Dessa forma, através da literatura ocorre a integração dos elementos de si e do outro. Em outras palavras, a humanização.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o letramento literário encontra-se no contexto da alfabetização. O presente artigo, enquanto recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, questiona qual a concepção de letramento literário dos docentes de 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental. Apresenta-se, pois, uma pesquisa bibliográfica que contempla resultados do levantamento de dados realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

(BDTD) e a análise daqueles que se referem, especificamente, à formação continuada de professores. Logo, o objetivo principal deste artigo é mapear estudos recentes sobre letramento literário na formação continuada de professores.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Soares (1986, 2003), Cosson (2009), Zilberman (1991, 2015), Lajolo e Zilberman (2017), Amorim *et al.* (2022) são os referenciais teóricos que subsidiam este trabalho e abordam conceitos e discussões sobre letramento e letramento literário. Imbernón (2010) e Gatti (2022), por sua vez, contribuem para discussões sobre formação de professores. Soares (2006) elucida o letramento em definições. A partir da historicidade do termo, que contempla o seu surgimento de origem na língua inglesa, a autora destaca que "letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 2006, p. 18).

A partir de reflexões acerca das práticas sociais de uso da leitura e escrita, a indissociabilidade entre alfabetização e letramento é tratada no sentido de correlacionar os conceitos. A autora aponta para a diferenciação entre eles em índices de alfabetização e confirma que o letramento antecede a alfabetização, uma vez que o indivíduo se insere no mundo da cultura escrita e percebe seu uso e função, mesmo que ainda não esteja alfabetizado.

É importante ainda, como pontuado por Soares (2006), explicar o porquê do surgimento do termo letramento. De acordo com a pesquisadora, o letramento aparece para nomear os problemas relacionados às habilidades de leitura e escrita e os usos sociais da língua, enquanto a alfabetização retratava a decodificação e a codificação da escrita, as dificuldades para ler e escrever em contextos socioculturais. Em resposta a esta condição, surge o termo letramento.

Em *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, Soares (1986) discorre, sob a mesma perspectiva, sobre o fracasso da/na escola e defende a democratização da instituição escolar. Neste sentido, a linguagem assume papel essencial, pois é "[...] o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão" (Soares, 1986, p. 16). Zilberman (1991, 2015), por sua vez, encaminha reflexões primordiais para a compreensão da escola como espaço privilegiado de acesso à cultura, especialmente a cultura escrita, a literatura. A autora

discorre sobre as relações entre esta, o letramento e o letramento literário no que concerne ao papel do professor e à escolarização da literatura. Para a pesquisadora, aprender a ler e a escrever é condição para a escalada social e a transformação da sociedade.

A escola é a instituição que amplia os horizontes do indivíduo, o que proporciona possibilidades de ser. Zilberman (2015) destaca o papel da alfabetização como primeiro requisito para atuação cidadã e da literatura para motivação de aprendizagens, apesar de a escolarização da literatura, historicamente, promover um ensino didatizante que apenas enfoca a decodificação em detrimento do letramento.

Em estudos recentes, Amorim *et al.* (2022), no livro *Literatura na escola*, atualizam discussões teóricas sobre o ensino e aprendizagem da literatura, retomando, redefinindo, ampliando e explicando conceitos subjacentes à tal temática. Os autores assumem a perspectiva dos multiletramentos (ou novos estudos de letramentos) para abordagem do texto literário. Nesse sentido,

ser letrado envolve, nesta perspectiva, o desenvolvimento do engajamento crítico do estudante que propicie a ele o (re)design de seu futuro social. Isso implica, com efeito, a necessidade de o professor enxergar a si mesmo e aos estudantes como participantes ativos das mudanças sociais, o que permite a todos os atores do processo educativo a compreensão de seu papel como designers (fazedores) ativos de futuros sociais. Nesse processo, segundo os autores, é necessária a consideração de três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do mundo do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida social). (Amorim *et al.*, 2022, p. 86).

Devido à multiplicidade de alternativas de consumo e suportes para publicação, que vão além do tradicional livro literário, o letramento assume pluralidade – letramentos – e se integra ao sujeito leitor de forma a potencializar seu futuro social em diversos âmbitos. Consequentemente, desconsiderar os contextos de produção literária na atualidade é um equívoco.

No contexto dos multiletramentos, abordam-se conceitos correlacionados, como o de letramento literário, utilizado por Cosson (2009). Seguindo as definições de Magda Soares (2006) em relação ao letramento, o autor discorre sobre o letramento literário – as práticas sociais de uso da língua escrita a partir do texto literário. Tecendo reflexões sobre o valor da literatura, a relação entre ela e a educação, e os procedimentos para efetivação do letramento literário, o estudioso, com referência à escrita, postula que

essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano. (Cosson, 2009, p. 18).

Com essa visão de transcendência da literatura, Amorim *et al.* (2022, p. 96) definem, já em pluralidade, os letramentos literários “[...] como movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade”. Dessa forma, considera-se a infinidade de significados do texto literário, a integração do texto literário em diferentes contextos e o movimento de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade do próprio leitor, de humanização. Os autores realçam a importância do professor mediador, pois cabe a ele proporcionar e intermediar o contato do aluno com a cultura do escrito. Dada a contribuição e o potencial da literatura na perspectiva do letramento, outro polo de importância é a formação de professores.

Em formação continuada de professores, Imbernón (2010) propõe dez perguntas que se desdobram em dez capítulos para abordar contextos, conceitos, perspectivas e possibilidades para a formação continuada do professor. Através de uma retomada histórica, o autor discorre sobre os formatos de formação de continuada desde os anos 1970 até os dias atuais. Apesar das inegáveis contribuições do século XX para esta área, como a pesquisa-ação, persiste a racionalidade técnica que molda formações e incide em problemas educacionais gerais.

Contudo, Imbernón (2010) destaca os aprendizados com experiências anteriores para subsidiar uma nova proposta formadora: uma formação pautada no trabalho colaborativo e a partir de situações problemáticas reais. Considera-se, pois, o professor como agente ativo no seu próprio processo de formação e que participa, portanto, da tomada de decisão, da organização, desenvolvimento e avaliação das formações continuadas.

Para Imbernón, Shigunov Neto e Silva (2020), o papel do formador também assume outro significado, já que se deve passar da crença da formação como atualização profissional à criação de espaços formativos. Envolve-se a própria comunidade, aqueles envolvidos na instituição escolar, a fim de que, por meio de uma melhor organização do processo formativo, não só ocorram mudanças efêmeras, mas também se proporcione a melhoria da própria escola.

Ademais, na contemporaneidade, Gatti (2022) questiona quais são os caminhos trilhados e futuros para a formação docente. A autora se refere a um cenário de profundas mudanças sociais e educacionais e alerta para a urgência de reformulação das formações de professores, tanto inicial quanto continuada. Formar para a docência incide em um novo modo de lidar com os conhecimentos, além do desenvolvimento de capacidades de observação compreensiva perante as diferenças, de motivação e de promoção da autonomia do estudante.

É preciso considerar as possibilidades rumo a inovações na formação docente, desde que fundamentada e alinhada às necessidades da escola e de seus alunos. Deste modo, Gatti (2022) defende um processo estruturado para que novas perspectivas formativas se desenvolvam. Trata-se de partir da realidade concreta, sondar cenários vigentes e possíveis cenários futuros, elaborar reflexões, e, então, reconstruir propostas formativas mais adequadas aos contextos e visando à formação integral das novas gerações.

Diante disso, reflete-se sobre o papel da própria formação continuada. Os desafios postos em uma época de constantes mudanças sociais são muitos, e a formação docente é um campo de estudos aberto a novas alternativas. Tendo em vista o processo formativo contínuo como parte primordial da constituição da identidade docente por meio da reflexão e ação, o presente estudo considera a formação continuada de professores como essencial para a prática pedagógica de letramento literário. Partindo deste pressuposto, os capítulos seguintes destinam-se à descrição e análise de resultados.

### **3 METODOLOGIA**

No presente artigo, aplica-se pesquisa de natureza quanti-qualitativa a fim de compreender e analisar as características do letramento literário no 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental e na formação de professores. Para tanto, a pesquisa bibliográfica é o primeiro passo. Entende-se por pesquisa bibliográfica aquela que se produz a partir de material já existente. Neste caso, consideraram-se teses e dissertações brasileiras.

Isso implica nos impactos da pesquisa bibliográfica enquanto instrumento único de pesquisa, bem como quando considerado parte de uma pesquisa que dispõe de outros procedimentos metodológicos. Lakatos e Marconi (1992) dispõem sobre as 8 fases da pesquisa bibliográfica: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação,

localização, compilação, fichamento, análise e interpretação, e redação. A escolha do tema se refere ao refinamento de uma temática para busca de dados. Busca esta que se consolida na elaboração do plano de trabalho, ou seja, no planejamento da estrutura do trabalho científico. Os processos de identificação e localização se referem, respectivamente, à escolha dos trabalhos a serem considerados e sua localização na íntegra. Em seguida, reúnem-se estes em uma compilação para que o fichamento, considerando as principais categorias de análise, possa ser realizado. Em seguida, procede análise e interpretação dos dados para, por fim, serem redigidos.

Para este artigo, todas as fases foram concluídas dentro do recorte de formação continuada de professores. No entanto, a seguir, verifica-se o levantamento bibliográfico na íntegra e ilustrado por gráficos.

### **3.1 Levantamento bibliográfico em base de dados**

O levantamento bibliográfico demonstra o que tem sido pesquisado sobre determinada temática. Neste caso, o objeto de interesse é o letramento literário. Para tanto, realiza-se estudo acerca das produções acadêmicas brasileiras no que concerne ao letramento literário. A base de dados escolhida é a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual constam teses e dissertações advindas de programas de pós-graduação.

Inicialmente, os descritores possíveis foram testados de acordo com os recortes da pesquisa, uma vez que o tema letramento literário é abrangente. Dessa forma, intenciona-se analisar dados que envolvam o letramento literário e a formação de professores e o letramento literário no Ensino Fundamental I, mais especificamente nos 1.º e 2.º anos. Testou-se, pois, o descritor “letramento literário”, que gerou 854 resultados. Em seguida, “letramento literário + Ensino Fundamental”, ocasionando 490 resultados. Por fim, “letramento literário + formação de professores” para 341 resultados. Considerando que a soma dos últimos descritores totaliza 831 trabalhos, número próximo ao do primeiro levantamento, todos os títulos da primeira opção, com o descritor “letramento literário”, foram revisados.

A partir de então, desenvolveram-se 3 etapas de filtragem. O primeiro filtro buscou, nos títulos e resumos dos trabalhos, indícios de relação com o tema de pesquisa. Nesse contexto, 760 títulos foram descartados por muitos motivos, dentre eles porque se destinavam ao estudo do letramento literário, majoritariamente, no Ensino Fundamental II. Outros por se referirem ao Ensino Médio, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, e outras



temáticas, como letramento em língua inglesa. Seis títulos estavam duplicados e 7 resumos não foram encontrados, impossibilitando a verificação de pertinência do trabalho dentro da presente pesquisa. Diante disso, 82 trabalhos se enquadraram na área do letramento literário, seja em formação de professores, seja no Ensino Fundamental I.

O segundo filtro, por sua vez, destinou-se à verificação dos trabalhos que consideravam o 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental I, ainda com base nos títulos e resumos. Portanto, 35 trabalhos foram descartados por se reportarem ao 3.º, 4.º e/ou 5.º ano do Ensino Fundamental I. Por fim, para o terceiro filtro foi preciso realizar a busca pelo trabalho completo. Todavia, 3 trabalhos não foram localizados.

Por fim, no âmbito da pesquisa, 43 trabalhos, entre teses e dissertações, formam o levantamento bibliográfico sobre Letramento Literário no 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental e Letramento Literário na Formação de Professores e ainda outros assuntos que cabem nestes recortes, como análise de materiais didáticos e proposta pedagógica. De acordo com isso, estrutura-se uma divisão dos trabalhos como no Quadro 1:

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Total</b>
1.º e 2.º ano	1.º ano	14
	1.º e 2.º ano	1
	2.º ano	3
	1.º ao 3.º ano	4
	Anos Iniciais do EFI	8
<b>Subtotal</b>		<b>30</b>
Formação de Professores	Inicial – Pedagogia	5
	Continuada – Anos Iniciais do EFI	5
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>
Outros	Análise de Materiais Didáticos	1
	Levantamento Bibliográfico	1
	Proposta Pedagógica	1
<b>Subtotal</b>		<b>3</b>
<b>Total geral</b>		<b>43</b>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Verifica-se que, na categoria “1.º e 2.º anos”, constam trabalhos que não se limitam, exclusivamente, a estas turmas. Contudo, considerou-se apenas a presença de uma dessas turmas no trabalho para que ele fizesse parte do escopo de estudo. Aqueles que se enquadram em “Anos Iniciais” não explicitaram quais turmas fizeram parte das pesquisas, apenas mencionaram serem turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A categoria “Formação de Professores” foi subdividida em “Inicial – Pedagogia” e “Continuada – Anos Iniciais”. Para formação inicial, apenas os trabalhos que tinham como objeto de estudo ou participantes os estudantes de Pedagogia foram incluídos, pois entende-se que são eles os que atuam ou irão atuar no Ensino Fundamental I, especialmente nos 1.º e 2.º anos. Para formação continuada, segue-se o mesmo raciocínio: interessam, aqui, aquelas destinadas aos professores do Ensino Fundamental I, mais especificamente professores alfabetizadores, atuantes nos 1.º e 2.º anos.

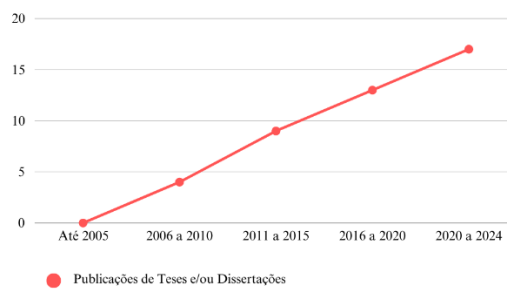
Já na categoria “Outros”, os 3 trabalhos agrupados não especificam se se destinam apenas ao Ensino Fundamental ou Formação de Professores, mas perpassam estas temáticas. Um deles é uma pesquisa bibliográfica em base de dados sobre letramento literário. O outro se propõe a analisar materiais didáticos do Ensino Fundamental I e II. E o terceiro retrata uma proposta pedagógica que não sugere aplicação exclusiva para o Ensino Fundamental I.

### **3.2 Dados em gráficos**

Para explicitar informações gerais dos dados adquiridos a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, observam-se 3 áreas de organização: ano de publicação, local/região de publicação e área de conhecimento. Destaca-se, pois, que os dados coletados são formados por 3 teses e 40 dissertações.

Em relação ao ano de publicação, o trabalho mais antigo fora publicado em 2006. Vale salientar que não houve filtro para data. Isso posto, as pesquisas desenvolvidas sobre Letramento Literário, considerados os recortes aqui postulados, abrangem um período de 16 anos (do mais antigo ao mais recente, de 2006 a 2022).

Figura 1 – Publicação de trabalhos por períodos



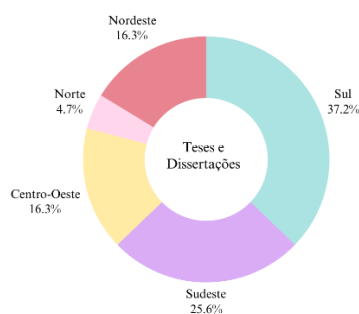
Fonte: elaborada pelas autoras.

Para elucidar a questão, o gráfico acima demonstra a divisão das publicações por períodos. Até 2005 nenhum trabalho foi localizado. A partir de 2006, as produções começam a surgir. De 2006 a 2010, totalizam 4 trabalhos. De 2011 a 2015, são 9 pesquisas. De 2016 a 2020, são 13 produções. E, de 2020 a 2024, 17 trabalhos. Verifica-se, pois, uma tendência de crescimento de estudos sobre Letramento Literário no 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental e Formação de Professores.

O indicador de região brasileira na qual as publicações foram realizadas ocorre da seguinte forma:

11

Figura 2 – Publicação de trabalhos por região brasileira

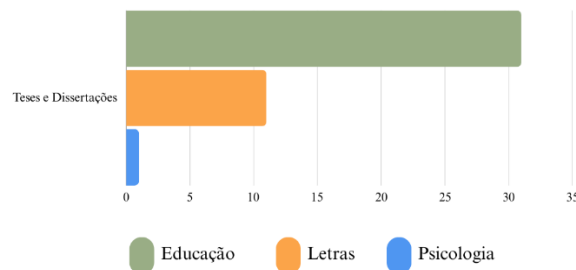


Fonte: elaborada pelas autoras.

Nota-se que as regiões Sul e Sudeste são responsáveis, majoritariamente, pelas publicações (em números absolutos, respectivamente, 16 e 11 trabalhos). Em seguida, destacam-se as regiões Nordeste e Centro-Oeste, cada uma com 7 publicações. Por fim, a região Norte apresenta 2 trabalhos. Observa-se que, apesar de não igualmente, os trabalhos do recorte aqui compreendido distribuem-se em todas as regiões brasileiras.

Em relação à área de conhecimento, Educação, Letras e Psicologia surgem nos dados.

Figura 3 – Publicação de trabalhos por área



Fonte: elaborada pelas autoras.

A área da Educação reúne a maioria dos trabalhos: 31 deles. Em seguida, Letras apresenta 11 publicações, e Psicologia, apenas 1. Isso, na discussão dos resultados, apresenta, no âmbito deste artigo, novo recorte: análise de teses e dissertações sobre Letramento Literário e Formação de Professores.

## 4 RESULTADOS

12

No âmbito deste artigo, há que se considerar um recorte para análise de resultados. Neste sentido, verifica-se, pois, o tema Letramento Literário e Formação de Professores, que se subdivide em Formação Inicial no Curso de Pedagogia e Formação Continuada para Professores que atuam no Ensino Fundamental I. De 10 trabalhos, 5 se referem à Formação Continuada de Professores. Entre teses e dissertações, a presente análise se baseia em 4 categorias: referenciais teóricos, metodologia de pesquisa, tipo de formação e letramento literário.

### 4.1 Formação de professores: continuada – Ensino Fundamental I

Nesta subdivisão, consideram-se 5 trabalhos: 2 teses de doutorado e 3 dissertações de mestrado. Em termos de referenciais teóricos, observa-se que o único nome citado por todos os trabalhos é o de Magda Soares, por conta de suas contribuições na área de alfabetização e letramento. Em seguida, Rildo Cosson é citado em 4 dos 5 trabalhos por seus estudos específicos na área do letramento literário. Outros autores recorrentes são Colomer, Kleiman, Zilberman, Lajolo, Street, Solé, Freire, Vygotsky, entre outros, sobre temáticas de letramento,

letramento literário, letramentos sociais, leitura e escrita, escolarização da leitura, ensino de literatura, alfabetização, estratégias de leitura e linguagem. Também são citados autores que remetem à formação de professores, como Imbernón (2010). Ademais, por vezes, os trabalhos mencionam documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A metodologia de pesquisa, por sua vez, relaciona-se diretamente com o tipo de formação contemplada pelos trabalhos. Todas elas são de abordagem qualitativa; no entanto, 2 são estudos de caso sobre programas formativos desenvolvidos pelo governo federal, e 3 são do tipo pesquisa-ação, com propostas formativas para escolas específicas.

Já no que concerne ao letramento literário propriamente dito, verifica-se que as pesquisas se debruçam em temáticas como a mediação da leitura literária, a leitura deleite, o uso de gêneros textuais variados, a metodologia de projetos e práticas pedagógicas, como a roda de leitura. Apenas uma das pesquisas não contempla o letramento literário dentro de seu recorte previsto, isso porque ela se refere à análise do programa de formação continuada Pró-Letramento e, desta forma, surge nas buscas devido à nomenclatura do próprio programa. Não obstante, um dos pontos de destaque das análises realizadas neste trabalho foi o encantamento gerado pela prática de leitura literária dentro dos encontros formativos, que impactaram positivamente as práticas das professoras cursistas.

Trata-se da dissertação de Lucimara de São José (2012), intitulada *Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete*. A autora intenciona investigar o Pró-Letramento diante das perspectivas da professora tutora responsável pelas formações no município citado e das professoras participantes de tais formações. Assim, voltando seu olhar para a formação de professores, distancia-se do tema do letramento literário reportado por este artigo. Contudo, ainda contribui para com a visão sistêmica da formação continuada na área de alfabetização e letramento.

Ao longo de sua tese, apresenta análise documental dos materiais do programa e entrevistas semiestruturadas para concluir que a efetivação da aquisição do conhecimento nas formações ocorre na prática profissional. Deste modo, há uma dificuldade de mensurar os impactos de um programa formativo tendo em vista as subjetividades dos sujeitos a ele.

Sob uma mesma ótica de análise de programas governamentais, Nóbrega (2022), em *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: impactos na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora na formação de leitores literários*, busca investigar as

contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para implementação de práticas pedagógicas no ensino de literatura de uma professora. A autora faz uma contextualização do PNAIC, mas se debruça no estudo de sua vertente em formação continuada e ainda em um de seus anos de aplicação. Nesse sentido, a partir da proposta de alfabetizar letrando, defendida dentro do programa formativo, a autora discorre sobre aspectos práticos observados na prática da docente participante da pesquisa e que se relacionam com o letramento literário. A pedagoga acatou as sugestões do PNAIC que provocaram modificações em suas práticas pedagógicas. O cantinho da leitura e a roda de leitura possibilitaram que os estudantes se tornassem mais ativos no processo de aprendizagem de leitura ao tempo que proporcionou uma diversificação das atividades da professora perante o livro literário, como a dramatização e o trabalho com gêneros textuais. Todavia, a pedagoga não fez as escolhas dos livros em acordo com o PNAIC ou com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para a autora,

um fator determinante no momento da escolha dos livros literários nas escolas é o da concepção de literatura assumida pelos docentes. A hipótese é a de que uma formação que não privilegia os estudos literários, e sim apenas o vínculo contedudístico, no processo de seleção, busca muito mais o livro adequado à temática em estudo do que a qualidade estética, tão essencial a uma experiência literária. (Nóbrega, 2022, p. 89-90).

14

Isto é, verificou-se que, apesar das contribuições positivas da formação do PNAIC, é importante que a literatura seja inserida no currículo de formação de professores e que existam políticas públicas para formação inicial e continuada dos docentes. Ademais, a autora destaca a necessidade de aprofundamento de estudos no campo da importância do ato de ler, da leitura literária e de estratégias para formação do leitor literário por meio de programas estatais de ampla continuidade. Tanto o trabalho de Nóbrega (2022) quanto o de São José (2012) demonstram a relevância e as limitações de programas formativos governamentais. A descontinuidade destes programas e a falta de recursos para sua execução são fatores que influenciam negativamente a formação de professores. Por outro lado, a potencialidade dos mesmos é comprovada por transformações, mesmo que sutis, nas práticas dos professores. No entanto, é válido questionar o porquê de programas tão próximos em termos de temáticas, como o Pró-Letramento e o PNAIC, realizados em décadas distintas, não terem ocasionado mudanças perenes no sistema educativo, principalmente no que concerne à alfabetização e letramento.

Neste ponto, as demais pesquisas, para além de programas postos, se propõem a desenhar programas formativos dentro de um núcleo próprio. *Formação docente e letramento literário: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Roraima*, de Rodrigues (2022), aborda a investigação da formação docente referente à mediação de leitura a partir do letramento literário. Em uma tese de doutoramento que inicia seus capítulos com citações do Pequeno Príncipe, a autora enfoca o papel do professor mediador para a formação de leitores literários. Além do processo formativo enredado pelos docentes, houve a realização de um projeto de leitura com as crianças da escola, que resultou em um sarau aberto à comunidade. Para verificar os impactos formativos, a autora contou com a participação direta de uma das pedagogas que permitiu a análise de suas práticas. Destaca-se que, apesar das implicações positivas dos encontros formativos como espaços reflexivos que incidem no trabalho docente e contribuem para formação de leitores literários, há que se considerar que "[...] nem sempre os docentes são conscientes de teorias de leitura que podem auxiliar seus planejamentos, ocasionando a reprodução de métodos de ensino que não valorizam a construção de significados do texto literário e contemplam a decodificação" (Rodrigues, 2022, p. 144).

É preciso aprofundamento teórico sobre questões relativas ao ensino de literatura para que as práticas pedagógicas se transformem. Neste mesmo caminho, que tem como finalidade a formação do leitor, Bezerra (2021) busca as implicações de uma ação formativa para o trabalho docente com o texto literário. Em sua dissertação, intitulada *Da formação docente à formação de leitores/as literários/as: um estudo sobre as contribuições de uma ação formativa na escola*, a pesquisadora desenvolve formação continuada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e compara as práticas de duas dessas professoras a partir de seus planos de aula. Como resultados, comprova o que é citado por São José (2012): as interpretações docentes e os impactos divergentes em suas práticas pedagógicas de forma pouco mensurável e pouco previsível. No entanto, a autora destaca que, apesar de intensidades diferentes, ambas as pedagogas obtiveram contribuições da formação para suas práticas. Outro fator interessante dos resultados desta pesquisa é o fato de que os docentes esperavam muito mais conhecimentos sobre aspectos práticos do que uma formação reflexiva. Este pragmatismo incide, pois, num reducionismo teórico que demonstra a necessidade de formações para o trabalho com o texto literário e sua escolarização adequada por meio de políticas públicas que aproximem universidade e escola.

No viés de tal aproximação, Luiz (2022) ousa propor em sua tese de doutoramento uma construção conjunta dos processos formativos entre universidade e escola, com enfoque na participação docente. No trabalho nomeado como *Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola*, a autora salienta que a proposta formativa que defende e exemplifica em sua pesquisa-ação parte das necessidades da educação, mais especificamente dos professores perante suas realidades.

Em diálogo com os professores do 1.º ano do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação e a Universidade, a pesquisadora consolida uma formação continuada que tem como objeto final um banco de atividades *on-line* para compartilhamento de boas práticas. Destarte, a coconstrução é um diferencial deste trabalho, que aponta para a ampliação e o aprofundamento de alcance de propostas formativas que enfoquem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Como anteriormente mencionado, Magda Soares é o único referencial utilizado em todas as pesquisas aqui selecionadas. A autora consagra-se no tema Letramento, e suas contribuições servem de base para diversos recortes de pesquisa. Apenas a pesquisa de São José (2012), apesar de ela mencionar Soares ao longo da dissertação, não se refere ao conceito de letramento propriamente dito durante o levantamento de dados empíricos da pesquisa. O programa analisado pela autora leva em seu nome o termo letramento – Pró-Letramento. Contudo, não foi possível identificar desdobramentos desta temática nos relatos dos participantes das formações realizadas pelo programa. Dessa forma, o enfoque da pesquisa foi, na verdade, a alfabetização e a linguagem, e, mais especificamente, a avaliação nesse contexto.

Por este mesmo viés, Cosson não é mencionado neste trabalho, porém a prática de leitura deleite, cabível ao letramento literário, que ocorreu nas formações, foi amplamente valorizada pelos docentes. Vale salientar que nesta dissertação não há organização de referenciais. A autora optou por utilizar diversos estudiosos ao longo de sua escrita, sem defini-los ou reuni-los em quaisquer dos capítulos, o que dificulta o entendimento de sua proposta. Porém, nos demais trabalhos, Cosson é referência primordial para letramento literário. Para compreender os impactos do PNAIC, Nóbrega (2022) utiliza diversos autores, dentre eles Cosson, para retratar o ensino de literatura, as estratégias de leitura, a alfabetização e o letramento. Em sua parte prática, a pesquisa observa práticas docentes de letramento literário a partir das influências do programa, como cantinho da leitura, roda da leitura e dramatização.



Já os trabalhos de pesquisa-ação (Bezerra, 2021; Luiz, 2022; Rodrigues, 2022), além de teorizarem sobre o letramento literário, colocam em ação, durante a formação continuada de professores, os desdobramentos do conceito, relacionando-o com a prática e a reflexão docente. Bezerra (2021) obtém como resultado o fato de que, mesmo que os encontros formativos tenham desenvolvido aspectos teórico-prático-reflexivos, na ação pedagógica de duas professoras distintas ocorre a realização do texto literário como pretexto ou como leitura deleite; em outros termos, um reducionismo do termo letramento literário. Luiz (2022), por sua vez, não acessa práticas realizadas em sala de aula, mas as trocas de boas práticas se concretizam em um banco de atividades *on-line* feito pelos docentes. Por fim, Rodrigues (2022) pretende, por meio da formação de professores, alcançar a formação de leitores literários e o faz por meio de um projeto de leitura que envolve as crianças e resulta em um sarau. Diante disso, o letramento literário, tal como postulado por Cosson, precisa ser amplamente estudado para que seja colocado em prática de forma veemente. Isso porque, como os resultados das pesquisas mostram, formações esporádicas sobre a temática impactam positivamente os professores, porém não há garantia de transformação da prática docente a longo tempo, visto que o contato com o letramento literário nas formações não foi suficiente para a interiorização de conceitos e a aplicação prática.

Essas discussões direcionam para as concepções de formação continuada adotadas pelos autores. Para São José (2012, p. 23), "a formação continuada é compreendida como o conjunto de ações e estratégias voltadas para a qualificação do professor, com vistas à melhoria de sua prática pela aquisição de conhecimentos e metodologias de sua área de trabalho".

De acordo com Imbernón (2010), esse tipo de concepção percebe o professor como passivo no processo formativo, aquele que receberá uma "atualização" profissional, baseada em problemas genéricos. O autor também menciona o interesse político e intervencionista na formação continuada de professores, o que é verificado nas pesquisas de São José (2012) e Nóbrega (2022) sobre o Pró-Letramento e o PNAIC, respectivamente. Como alternativa a este tipo de formação, Imbernón (2010) aponta para a pesquisa-ação. Esta metodologia foi majoritariamente encontrada no levantamento de dados, que datam de 2021 e 2022. Contudo, o autor aponta para suas origens, dentro da temática formativa, no século XX, ao tempo que destaca poucos avanços na área e, portanto, seu desenvolvimento a passos largos. Ao encontro das propostas de Imbernón (2010), Bezerra (2021) verifica o aspecto da individualidade docente em seu estudo comparativo dos impactos formativos. Já Rodrigues (2022) trabalha na

direção contrária ao que o autor defende como uma mudança de vertente: a formação continuada como um processo construtivo e que não que deva resultar, necessariamente, em um projeto final. Nesse sentido, Rodrigues alinha-se a Gatti (2022), que enfatiza a formação como um processo; processo este que se reestrutura diante das demandas da sociedade. Contudo, as contribuições da pesquisa de Rodrigues (2022) demonstram um envolvimento positivo de professores, alunos e comunidade escolar, o que Imbernón (2010) também aborda enquanto compromisso mútuo da comunidade para com o processo formativo docente. Luiz (2022), por sua vez, reforça ao longo de sua tese, o caráter de coconstrução da formação entre universidade e escola. A visão do professor como ativo e que deve, portanto, envolver-se no planejamento, tomada de decisão, desenvolvimento e avaliação de sua formação continuada é ponto de partida para proposições de Imbernón (2010). A diferença entre partir de problemas genéricos e diagnosticar situações problemáticas é mensurável na pesquisa de Luiz (2022). Assim, a pesquisa-ação demonstra resultados mais significativos para a prática docente; no entanto, é preciso verificar qual é a concepção de formação continuada aliada a esta metodologia e, além disso, refletir constantemente se é coerente com o que se propõe. Nesse sentido, comprova-se a importância da pesquisa-ação para os professores como um “[...] instrumento político para que no exercício reflexivo aprendam e reaprendam a investigar seu fazer docente” (Rodrigues, 2022, p. 181).

Em vez de a formação continuada existir de forma autoritária, impositiva e descontextualizada, ela deve proporcionar a construção de ambientes coletivos de aprendizagem nos quais os professores têm autonomia de propor, refletir, decidir, analisar, avaliar a própria prática e o processo formativo. Para Imbernón (2010), a formação ainda tem como propósito ocasionar transformações na própria instituição escolar, que incidem na cultura docente e no fazer pedagógico. Gatti (2022), para além desta premissa, sugere que o papel da formação docente está diretamente ligado a demandas da escola na contemporaneidade. O formar para a docência assume desafios relacionados à criatividade e capacidade de resolver problemas.

O potencial da escola, como defendido por Zilberman (1991, 2015), alia-se à democratização do ensino. A autora ainda defende uma escolarização adequada da literatura para a qual as pesquisas apontam, majoritariamente. Neste sentido, o objeto de estudo de todas as pesquisas é a escola, a instituição escolar e seus agentes. Quando o letramento literário é focado, perpassam questões educacionais variadas que vão do acesso à permanência na escola. Portanto, é necessário considerá-lo como um dos motivos que tornam

a escola potente, afinal, a literatura é o resultado de uma construção social, histórica e cultural que, ao tempo que está na escola, coexiste no mundo, transcende seus muros e contextos. Ensiná-la, pois, significa proporcionar ao sujeito sua entrada no mundo da cultura letrada.

A escola como espaço democrático, portanto, precisa garantir o direito de acesso à literatura com livros de qualidade, tempo, espaço adequados e com professores capazes de refletir a leitura literária com seus alunos. Esta última ação só será possível a partir de um processo de formação contínuo, reflexivo e colaborativo. (Rodrigues, 2022, p. 197)

A relação entre escola, letramento literário e formação continuada se conecta rumo à promoção de uma educação pautada em direitos e que promove a justiça e equidade. As pesquisas comprovam a importância da alfabetização, do letramento, do letramento literário e da formação continuada para a inserção da literatura no currículo, compreendendo-a como conhecimento indispensável para formação integral do sujeito. Na perspectiva dos multiletramentos, Amorim *et al.* (2022) discutem sobre o papel e a função da escola e, principalmente, do professor como mediador da leitura literária. Para eles, mesmo que o texto literário seja escolhido, analisado e previamente marcado, as relações entre o professor e a turma, entre alunos e texto, entre professor e texto, impactam a forma como uma obra é trabalhada e o alcance dos objetivos pretendidos.

Logo, para além de aspectos relativos às práticas pedagógicas, as interações e relações entre professor, aluno e texto são primordiais para efetivação do letramento literário. A formação continuada docente é, portanto, caminho possível e potente para o trabalho com literatura na escola, em toda sua amplitude, nos aspectos defendidos pelos autores supracitados: no âmbito sócio-histórico-cultural, no âmbito artístico, e linguístico.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo descreve e analisa um recorte de uma pesquisa bibliográfica que faz parte de uma dissertação de mestrado sobre Letramento Literário. Assim, de cunho quantitativo, o estudo traz, na íntegra, dados resultantes de levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre Letramento Literário e seus recortes: anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º e 2.º anos) e Formação de Professores. Contudo, para análise de resultados, o recorte escolhido foi Formação de Professores em sua subcategoria: Formação Continuada.

Para subsidiar as discussões, Soares (1986, 2003, 2006), Cosson (2009), Zilberman (1991, 2015), Amorim *et al.* (2022), Imbernón (2010) e Gatti (2022) são os referenciais utilizados para tratar as temáticas letramento, letramento literário, escola e literatura, e formação continuada, respectivamente. A partir da reunião dos dados coletados, 5 trabalhos, entre teses e dissertações, são analisados com base em 4 eixos (referenciais teóricos, metodologia de pesquisa, tipo de formação e letramento literário) e em diálogo com os autores supracitados.

Como resultados, verifica-se a menção, em todos os estudos, a Magda Soares. Em seguida, Cosson aparece em 4 dos 5 trabalhos. Percebe-se que o termo letramento e letramento literário surgem nas pesquisas sobre formação continuada de professores para embasamento teórico e para desenvolvimento teórico-prático-reflexivo durante grande parte das formações. Este dado se relaciona diretamente com a metodologia utilizada nos estudos e o tipo de formação. Dois deles utilizam-se de estudo de caso, os demais da pesquisa-ação. As pesquisas de estudo de caso analisam programas de alfabetização e letramento governamentais, enquanto os estudos de pesquisa-ação realizam proposta para formação continuada de professores. Estas, apesar de enfrentarem limitações em virtude da pandemia da COVID-19, demonstram impactos positivos para a formação docente.

Diante do exposto, é possível tecer considerações finais que apontam para a difusão do conceito de letramento literário. Entretanto, ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de aprofundamento temático, pois, apesar de mais conhecido pelos professores, o letramento literário não se efetiva na prática docente, pois é visto de forma reduzida e utilitária. Esse pragmatismo é herança de uma formação continuada de professores que considera o docente como passivo e se propõe a “resolver” os problemas da educação com “receitas” e teorias vagas.

Para superar essa visão, é preciso investir em propostas de formação continuada que valorizem o professor como sujeito ativo de seu próprio processo formativo, que possam tomar decisões, planejá-lo, desenvolvê-lo e avaliá-lo entre pares e com a comunidade. Trata-se de uma inovação que aplica os mesmos princípios pregados nas formações para a relação aluno-professor: o respeito, a valorização do contexto, da cultura e dos conhecimentos prévios. Quando o professor assume a posição de aluno em uma formação continuada pré-estabelecida e descontextualizada ocorre o contrário do que se prega, verifica-se, então, uma incoerência formativa.

Portanto, as experiências reportadas por estudos recentes mostram a relevância de considerar esses princípios para alavancar os estudos na área de letramento literário e formação continuada e, deste modo, ocasionar mudanças paradigmáticas na formação continuada de professores que transforme a realidade das crianças e possibilite a formação do sujeito-leitor literário.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A. *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BEZERRA, A. C. F. **Da formação docente à formação de leitores/as literários/as**: um estudo sobre as contribuições de uma ação formativa na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. 1-15, 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed: São Paulo, 2010.
- IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; SILVA, A. C. da. Reflexiones sobre el conocimiento en la formación de docentes en comunidades de práctica. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 82, n. 1, p. 161-172, 2020.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: uma nova/outra história. Curitiba: PUCPRes, 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.
- LUIZ, S. W. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: um processo de coconstrução entre universidade e escola. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2022.
- NÓBREGA, J. R. P. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: impactos na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora na formação de leitores literários. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.
- RODRIGUES, H. C. A. **Formação docente e letramento literário**: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Roraima. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

SÃO JOSÉ, L. **Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2015.

Recebido em: 9 ago. 2024.

Aceito em: 29 nov. 2024.