

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP**  
**Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara/SP**

**VITÓRIA CAROLINE DOS SANTOS**

**LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**  
perspectivas docentes

Araraquara/SP

2025



**VITÓRIA CAROLINE DOS SANTOS**

**LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
perspectivas docentes**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti

Araraquara/SP

2025

S2371 Santos, Vitória Caroline dos  
Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental  
: perspectivas docentes / Vitória Caroline dos Santos. --  
Araraquara, 2025  
146 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: Marcia Cristina Argenti

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Título.

## **IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA**

Por meio desta pesquisa, busca-se promover avanços científicos na área da alfabetização e do letramento, com ênfase no letramento literário. Ademais, este trabalho incide na formação do professor como leitor. A partir dos resultados obtidos, foi desenvolvido um produto educacional para gerar impactos em âmbito social, educacional e cultural, fortalecendo práticas pedagógicas significativas e ampliando o acesso à literatura no processo formativo dos próprios educadores.

## **POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH**

This research aims to promote scientific advances in literacy, with an emphasis on literary literacy. Furthermore, this work focuses on teacher development as readers. Based on the results obtained, an educational product was developed to generate social, educational, and cultural impacts, strengthening meaningful pedagogical practices and expanding access to literature in the educators' own training process.

**VITÓRIA CAROLINE DOS SANTOS**

**LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
perspectivas docentes**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação

Data da defesa: 26/11/2025

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara/SP

---

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer  
UNIARA - Universidade de Araraquara – Campus de Araraquara/SP

---

Profa. Dra. Aline Juliana Oja Persicheto  
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP

Dedico este trabalho a todos os meus professores, que tanto me ensinaram, e às crianças, que mantêm a minha fé na educação.

## AGRADECIMENTOS

Ocupar a Universidade Pública é tanto uma honra quanto um privilégio. Pela realização desta dissertação sou grata à Universidade Estadual Paulista (UNESP), mais especificamente à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL-Ar), por ser, de certa forma, também o meu lar.

Sou grata à minha orientadora e amiga Professora Doutora Marcia Cristina Argenti. Nossa parceria nasceu quando eu ainda estava na graduação e tenho certeza de que será para toda a vida. Gratidão, professora, pela paciência e dedicação a mim e a esta pesquisa.

Aos meus colegas do GEPIFE, meu agradecimento pelas trocas e companheirismo, pelos Congressos que vivemos juntos, pelas aflições e desassossegos, por conversas reflexivas e sorrisos amigos.

À minha família e amigos pelo amor, paciência e apoio incondicional. Por compreenderem minhas ausências e se fazerem sempre presentes, em encontros, cafés da tarde e mensagens carinhosas.

À Deus e a força da ancestralidade, que reverberaram através dos meus dedos, dando vida a este trabalho. Além das muitas mulheres que contribuíram para construção do produto educacional aqui apresentado. Minha sincera gratidão!

E, principalmente, aos professores de toda a minha vida, da Educação Infantil à pós-graduação, da formação inicial à formação continuada. São vocês que me inspiram! E às crianças porque são as crianças que mantêm minha fé na Educação!

## RESUMO

Este trabalho investiga as perspectivas de docentes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, ou seja, de professores alfabetizadores, sobre o letramento literário, compreendido como o processo de escolarização da literatura que promove a humanização do sujeito por meio da experiência da leitura. Para tanto, busca-se a ampliação da compreensão de conceitos basilares como alfabetização e letramento (Soares, 2009, 2016, 2017, 2020), letramento literário (Cosson, 2009, 2014, 2020), experiência de leitura (Larrosa, 2002, 2003, 2019), literatura e leitura literária (Zilberman 2008, 2012; Cosson, 2020; Silva, 2022) teorias da aprendizagem (Mizukami, 2019; Moreira, 2023) e formação de professores (Nóvoa, 2017, 2022; Gatti, 2003, 2013, 2019; Imbernón, 2010). Trata-se de um estudo de caso quanti-qualitativo com a participação de 37 docentes de três municípios localizados no interior do estado de São Paulo. O principal instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário. Os resultados indicam fragilidades no hábito de leitura literária dos professores e na compreensão conceitual sobre o letramento literário, além da carência de formação inicial e continuada no que concerne a esta temática. A partir de então, foi desenvolvido um *e-book* interativo como produto educacional, voltado aos docentes do ciclo de alfabetização, atuantes no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, com o objetivo de impactar o letramento literário de professores e estudantes.

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

## ABSTRACT

This work investigates the perspectives of teachers of the 1st and 2nd years of Elementary School on literary literacy, understood as the process of schooling literature that promotes the humanization of the subject through the reading experience. To this end, we seek to broaden the understanding of basic concepts such as reading and writing, and literacy (Soares, 2009, 2016, 2017, 2020), literary literacy (Cosson, 2009, 2014, 2020), reading experience (Larrosa, 2002, 2003, 2019), literature and literary reading (Zilberman 2008, 2012; Cosson, 2020; Silva, 2022) learning theories (Mizukami, 2019; Moreira, 2023) and teacher training (Nóvoa, 2017, 2022; Gatti, 2003, 2013, 2019; Imbernón, 2010). This is a quantitative and qualitative case study involving 37 teachers from three different towns in the state of São Paulo. The primary data collection instrument was a questionnaire. The results indicate weaknesses in teachers' literary reading habits and conceptual understanding of literary literacy, as well as a lack of initial and continuing education on this topic. Subsequently, an interactive e-book was developed as an educational product for literacy teachers, active in the 1st and 2nd years of Elementary School I, aiming to impact the literary literacy of both teachers and students.

**Keywords:** reading and writing; literacy; literary literacy; teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo - Formação Continuada de Professores.....	60
Figura 2 - Levantamento bibliográfico por período .....	68
Figura 3 - Levantamento bibliográfico por região .....	69
Figura 4 - Levantamento bibliográfico por área de conhecimento.....	69
Figura 5 - Qualidade da educação dos municípios .....	90
Figura 6 - Idade (município Maria) .....	95
Figura 7 - Formação inicial (município Maria) .....	96
Figura 8 - Atuação (município Maria) .....	96
Figura 9 - Tempo na função atual (município Maria).....	97
Figura 10 - Hábito de leitura (município Maria) .....	97
Figura 11 - Alfabetização e letramento (município Maria) .....	99
Figura 12 - Letramento literário (município Maria).....	100
Figura 13 - Práticas de letramento literário (município Maria).....	101
Figura 14 - Formação para o trabalho com letramento literário (município Maria) ..	102
Figura 15 - Concepção de professor e aluno (município Maria).....	103
Figura 16 - Idade (município Conceição).....	104
Figura 17 - Formação inicial (município Conceição) .....	104
Figura 18 - Atuação (município Conceição) .....	105
Figura 19 - Tempo na função atual (município Conceição).....	105
Figura 20 - Hábito de leitura (município Conceição) .....	106
Figura 21 - Alfabetização e letramento (município Conceição) .....	107
Figura 22- Letramento literário (município Conceição).....	108
Figura 23 - Práticas de letramento literário (município Conceição) .....	109
Figura 24 - Formação para o trabalho com letramento literário (município Conceição) .....	109
Figura 25 - Concepção de professor e aluno (município Conceição).....	110
Figura 26 - Idade (município Evaristo) .....	111
Figura 27 - Formação inicial (município Evaristo) .....	112
Figura 28 - Atuação (município Evaristo) .....	112
Figura 29 - Tempo na função atual (município Evaristo).....	113
Figura 30 - Hábito de leitura (município Evaristo) .....	113
Figura 31 - Alfabetização e letramento (município Evaristo) .....	114
Figura 32 - Letramento literário (município Evaristo).....	115

Figura 33 - Práticas de letramento literário (município Evaristo) .....	116
Figura 34 - Formação para o trabalho com letramento literário (município Evaristo) .....	116
Figura 35 - Concepção de professor e aluno (município Evaristo).....	117
Figura 36 - Capa do <i>e-book</i> .....	130
Figura 37 - <i>QR code</i> de acesso ao <i>e-book</i> .....	132

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigmas tradicionais .....	35
Quadro 2 - Paradigmas contemporâneos.....	37
Quadro 3 – Base de dados: anos iniciais do Ensino Fundamental .....	70
Quadro 4 – Formação inicial e formação continuada de docentes do Ensino Fundamental I .....	77
Quadro 5 – Temáticas diversas na pesquisa em base de dados .....	79
Quadro 6 - Organização metodológica.....	87

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico .....	65
Tabela 2 - Subáreas do levantamento bibliográfico .....	65
Tabela 3 - Caracterização dos municípios .....	88
Tabela 4 - Participantes da pesquisa .....	91

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REVISÃO DE LITERATURA E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO .....</b>	<b>21</b>
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DE MAGDA SOARES ...	21
2.2 TEORIAS DE APRENDIZAGEM: PRESSUPOSTOS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	29
2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: O PARADIGMA DE RILDO COSSON .....	35
2.4 EXPERIÊNCIA DE LEITURA: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA.....	48
2.5 LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA: A RELAÇÃO ENTRE O LEITOR E O TEXTO .....	51
2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	54
2.6.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O ESTADO DE SÃO PAULO .....	57
2.7 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: MAPEAMENTO DE PESQUISAS .....	64
2.7.1 CARACTERIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO .....	67
2.7.2.1 Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	70
2.7.2.2 Formação de professores.....	76
2.7.2.3 Outros.....	79
2.7.3 Resultados do levantamento bibliográfico: síntese e apontamentos gerais .....	80
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>83</b>
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	83
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA .....	87
3.3 TRAJETÓRIA E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	91
<b>4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS: PERSPECTIVAS DOCENTES EM FOCO</b>	
<b>94</b>	
4.1 O MUNICÍPIO MARIA .....	95
4.1.1 Caracterização .....	95
4.1.2 Alfabetização e letramento .....	98
4.1.3 Letramento literário.....	99
4.1.4 Concepções e contextos de educação.....	102
4.2 O MUNICÍPIO CONCEIÇÃO .....	103

4.2.1 Caracterização .....	103
4.2.2 Alfabetização e letramento .....	106
4.2.3 Letramento literário.....	107
4.2.4 Concepções e contextos de educação.....	110
4.3 O MUNICÍPIO EVARISTO.....	111
4.3.1 Caracterização .....	111
4.3.2 Alfabetização e letramento .....	114
4.3.3 Letramento literário.....	114
4.3.4 Concepções e contextos de educação.....	117
4.4 APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS MUNICÍPIOS .....	118
4.4.1 Caracterização .....	118
4.4.2 Alfabetização e letramento .....	120
4.4.3 Letramento literário.....	122
4.4.4 Concepções e contextos de educação.....	125
4.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS .....	126
<b>5. PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>129</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
REFERÊNCIAS .....	136
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	143
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA.....	146

## APRESENTAÇÃO

Escrevo esta apresentação em primeira pessoa por conta de seu caráter biográfico. Minha relação com a leitura literária começa na escola. E a escola, para mim, foi amor à primeira vista. Lembro-me do dia em que minha mãe me matriculou em uma instituição de Educação Infantil. Eu tinha 4 anos. Fiquei encantada com o pátio, as salas de aula, o parquinho, os pequenos espaços pareciam enormes a meu ver. Nesta escola fui alfabetizada por queridas professoras antes de completar 6 anos.

Mas minha paixão pelos livros surge apenas em meados do Ensino Fundamental. Uma das minhas amigas, quando íamos à biblioteca, escolhia para levar para casa sempre o mesmo livro – *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Então, eu quis saber o que tinha dentro daquele livro que a interessava tanto. Depois de adulta, o li novamente, e é, de fato, encantador. Depois disso, comecei a ler literatura juvenil e, já no Ensino Médio, graças a uma doce professora, me apeguei aos clássicos, a começar por *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

Nesta mesma época, intensifica-se minha relação com a pesquisa. Apesar de que minha primeira iniciação científica ocorreu quando ingressei no Ensino Fundamental II e foi na área da Matemática, graças a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Fui medalhista de bronze, premiada com uma bolsa em dinheiro e uma iniciação científica na Universidade de São Paulo (USP), campus São Carlos. Eu e outras crianças medalhistas da região passávamos um sábado por mês estudando com professores universitários e tínhamos que realizar tarefas no ambiente virtual de aprendizagem. Fiz amigos, me encantei pela Universidade, conheci pessoas que fizeram intercâmbios para outros países, e graças a essas experiências comecei a estudar inglês, decidida a um dia ingressar na Universidade pública e conhecer outros países e culturas. Eu tinha apenas 12 anos.

Nos anos seguintes meus interesses variavam entre Ciências Exatas, Ciências Humanas e Linguagens. Assim como supracitado, a literatura foi uma paixão mais forte para mim. Por isso, no 2º ano do Ensino Médio, descobri que era possível participar do Programa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Júnior). Mandei vários e-mails para professores dos departamentos do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara solicitando orientação. Até que um professor que coordenava um cursinho pré-vestibular gratuito, adjunto a Universidade, atendeu ao meu pedido. De fato, esta foi minha primeira pesquisa: o uso das novas

tecnologias no âmbito do cursinho popular. O tema não era tão cativante para mim, porém o que mais me interessava era adentrar o mundo da pesquisa propriamente dita, conhecer os caminhos, a metodologia, me desenvolver como pesquisadora. E foi o que aconteceu. Particpei do meu primeiro congresso apresentando resultados destes esforços. Eu era a única estudante do Ensino Médio a apresentar no Congresso de Iniciação Científica (CIC) realizado pela UNESP. Na época, eu nem imaginava que este Congresso me traria tanto aprendizado, tantas premiações, como aconteceu nos anos posteriores.

Pouco tempo depois, costumo dizer que a Pedagogia me escolheu, afinal eu e a escola, eu e a educação tínhamos uma forte atração. Letras era um curso desafiador, do qual eu também gostava, no entanto, em experiências informais de trabalho, descobri que as crianças são, para mim, uma grande motivação. Feliz e realizada eu me senti quando ingressei na Universidade pública, mais especificamente na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP – FCL-Ar). Era um sonho de criança. Passei em primeiro lugar e sou muito grata por todo o conhecimento e as experiências que a Universidade e a escola pública me proporcionaram.

No mundo da pesquisa, os livros de literatura infantil chamaram minha atenção. Como era mágico ver os olhinhos das crianças brilhando, prestando atenção nas histórias, enquanto eu, como pesquisadora, lia junto com elas. Na iniciação científica, quando eu tive a sorte de encontrar a professora doutora Marcia Cristina Argenti, minha orientadora e amiga desde então, começamos a pesquisar sobre práticas de leitura no âmbito da Educação Infantil. Foram aproximadamente 4 anos de pesquisa teórica e empírica, pelos quais perpassou a pandemia do COVID-19<sup>1</sup> (Brasil, 2021), impossibilitando a pesquisa de campo nos dois anos iniciais. São muitos os impactos ocorridos em virtude desta pandemia, dentre eles a inviabilidade de pesquisas *in loco*.

Entretanto, nesse tempo, tivemos várias conquistas. Foram muitos eventos, a publicação de artigo em revista e em *e-book* (Santos e Argenti, 2023a, Santos e Argenti, 2023b) e premiações. Mesmo que eu já tivesse conhecimento sobre o mundo acadêmico da pesquisa, em virtude de iniciações científicas realizadas durante o Ensino Fundamental e Médio, foi o estudo da leitura, mais especificamente literária,

---

<sup>1</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

que me trouxe reconhecimento e que possibilitou a construção da minha identidade docente e pesquisadora. Destaco que, dentre os muitos eventos acadêmicos que participei, tanto como ouvinte quanto como apresentadora de trabalhos, o Congresso de Iniciação Científica (CIC) foi o que mais me marcou. Como dito, na primeira edição que participei eu era a única do PIBIC Júnior, aluna do Ensino Médio, por isso fui muito elogiada. Na graduação, participei de três edições e fui premiada nas três. Duas vezes, tive meu trabalho reconhecido como o melhor trabalho do curso de Pedagogia do campus e, por fim, no meu último ano de graduação, meu trabalho foi considerado como o melhor do campus, dentre todos os cursos. Além da premiação em dinheiro, isto era o passaporte para a segunda fase do Congresso, em que os alunos premiados de toda a UNESP se encontravam para dias de palestras, apresentações, confraternizações e aprendizados.

Ademais, não poderia deixar de mencionar o quão significativo é pertencer a um grupo de estudos e pesquisas, no caso ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE), coordenado pela professora doutora Marcia Cristina Argenti, minha orientadora desde 2020. O GEPIFE me proporcionou conexões com pessoas amigas, pesquisadores apaixonados, sobretudo dedicados e solícitos. Por vezes, principalmente durante a pandemia, trabalhar com pesquisa parece solitário. Fazer parte do GEPIFE me mostra que não precisa ser. Juntos, realizamos eventos, compartilhamos percursos, metodologias e práticas e, excepcionalmente, nos mantemos motivados a defender a pesquisa e a Universidade pública.

Ao término da graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), na Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara (FCL-Ar), ingressei no mestrado em Educação Escolar, da mesma instituição. A ideia inicial era investigar o letramento literário na transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização, mais especificamente no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I. Fazer pesquisa com crianças é tão desafiador quanto gratificante. Porém, os caminhos que trilhei, tanto por resultado de minhas escolhas como por providência divina, em que acredito pessoalmente, me fizeram recalculer os trajetos no âmbito da pesquisa.

Iniciei, profissionalmente, em uma empresa paraestatal, dentro de um programa de formação continuada para professores alfabetizadores das redes municipais do estado de São Paulo. Recém-formada me vi como formadora de

professores. Com a parceria da empresa e das secretarias municipais de educação, os participantes da pesquisa passaram a ser os docentes, ao invés das crianças. Com o apoio de minha orientadora, conseguimos revisar e ajustar o nosso projeto de pesquisa para a realidade em que eu me encontrava naquele momento, dentro das minhas possibilidades.

Quantos ganhos eu tive! Em pouco tempo, meu desenvolvimento profissional, com todas as portas que a empresa me abriu, foi de grandes proporções. Enquanto meu desenvolvimento acadêmico, durante o mestrado, contribuiu exacerbadamente para com o meu trabalho profissional. Isto resultou em um desenvolvimento pessoal de amadurecimento, de reflexão crítica, de sensibilidade e análise ao qual eu sempre serei grata.

Assim, quanto mais eu estudava sobre letramento literário, mais eu acreditava nele, mais eu compreendia a sua potencialidade e urgência, mais eu entendia sobre humanização, sobre mim mesma, sobre o outro. Por outro lado, o processo de me descobrir negra foi concomitante a minha carreira acadêmica. E eu sentia que faltava isto na minha pesquisa - uma força ancestral. Os encantamentos que a leitura literária provocou em mim foi uma força motriz, mas, para concluir essa dissertação, eu precisava elucidar uma força ancestral, deixar um pouco de mim e contribuir para uma educação decolonial.

Conheci este termo – educação decolonial – em um dos congressos em que participei nos últimos dois anos, o VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado pela UNESP, Faculdade de Ciências do Campus de Bauru/SP em 2024. Já no II Congresso Internacional de Educação SESI-SP, realizado em São Paulo/SP no ano de 2024, tive a oportunidade de ouvir Bárbara Karine, Ailton Krenak, Cida Bento e outros renomados educadores e pesquisadores de temáticas de diversidade, com falas marcantes e transformadoras. Eu não podia deixar de refletir na dissertação as aprendizagens que tive sobre negritude, sobre ancestralidade. O meio que encontrei para isso foi a criação de um produto educacional, o *e-book* interativo *Letramento Literário: entre linhas e palavras*. Estou orgulhosa deste resultado. É um livro composto de muitas vozes, como se déssemos as mãos para adentrar um mundo de letramento, de cultura, de histórias femininas, de negritude.

Neste breve relato, escrito após a finalização da dissertação, apresento-me e me despeço da trajetória que me trouxe até aqui. Espero que este estudo contribua

para com a Educação e que seja, ao menos para alguém, como *A bolsa amarela* era para minha amiga: uma inspiração, um amigo fiel, um livro querido.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o letramento literário na perspectiva de docentes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Para tanto, busca-se a ampliação da compreensão de conceitos basilares como alfabetização, letramento, letramento literário, experiência de leitura, teorias da aprendizagem e formação de professores. Dessa forma, é possível analisar resultados deste estudo de caso quanti-qualitativo para verificar como o letramento literário tem sido tematizado por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cosson (2020), além de conceituar o letramento literário, considera-o como um paradigma para o ensino da literatura. Como pesquisador da temática, o autor define letramento literário como um processo de escolarização da literatura que estabelece a relação entre o sujeito, a leitura e o mundo. Esta reconstituição do mundo pela força da palavra é um processo contínuo, iniciado com o nascimento e aprimorado ao longo da vida (Cosson, 2009). Assim, o letramento literário é um caminho que permite a construção de sentidos e significados pelo leitor, tanto em âmbito singular como coletivo, afinal, por meio do letramento literário o sujeito se reconhece como tal, diante sua singularidade, ao tempo que se sente pertencente ao todo, alcançando, dessa forma, sua humanização.

Entende-se, com base em Cosson (2009), que o letramento literário é uma prática social de responsabilidade da escola. É a escola a instituição que deve oferecer acesso ao texto literário e garantir o desenvolvimento de práticas significativas de leitura. Neste sentido, o letramento literário na escola exerce papel fundamental para formação humana por meio do que Larrosa (2002, 2003, 2019) intitula como experiência de leitura. Para ele, pensa-se o mundo através das palavras e isto é produzir sentidos. Esta construção se dá por meio da experiência. A experiência é aquilo que acontece ao sujeito de forma única, individual, subjetiva, e só pode ser considerada como tal quando provoca a transformação. Dito isto, a leitura é uma experiência. A leitura possibilita o pensar, o questionar, é um movimento plural, aberto, de liberdade, uma relação entre autor, leitor e mundo.

Portanto, a leitura literária, compreendida no paradigma do letramento literário, é uma experiência e, por isso, transformadora. Sua potencialidade está no desenvolvimento e atribuição de sentidos e significados ao mundo e nas relações que enreda, possibilitando a humanização.

Assim, com o objetivo principal de investigar as perspectivas de docentes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental sobre o letramento literário, esta pesquisa conta com a participação de professores de 3 municípios localizados no interior de São Paulo. Como estudo de caso quanti-qualitativo, nesta dissertação de mestrado utiliza-se como instrumento principal o questionário. Ademais, diante das análises e resultados consolidados, propõe-se um *e-book* interativo como produto educacional, direcionado aos docentes do ciclo de alfabetização, especialmente aos participantes da pesquisa, professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, sobre a temática do letramento literário. Logo, têm-se como objetivos específicos:

- Compreender, por meio de revisão de literatura, os principais conceitos e abordagens relacionados ao letramento literário;
- Assimilar práticas de letramento literário reportadas por estudos recentes;
- Averiguar a percepção de professores alfabetizadores sobre o papel do professor, do aluno e da escola no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, da alfabetização na perspectiva do letramento;
- Investigar as relações entre formação inicial, formação continuada, teoria e prática docente em relação ao letramento literário, e
- Propor um produto educacional enredado pelo letramento literário.

Isto posto, a dissertação organiza-se em 6 capítulos, da seguinte forma: introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e resultados, proposta de produto educacional e considerações finais. Este primeiro capítulo refere-se à introdução, que apresenta o tema de pesquisa e o justifica. Em seguida, a fundamentação teórica divide-se em referências teóricas selecionadas e pesquisa bibliográfica. Magda Soares (2009, 2016, 2017, 2020), Mizukami (2019), Marco Antonio Moreira (2023), Rildo Cosson (2009, 2014, 2020), Jorge Larrosa (2002, 2003, 2019), Regina Zilberman (2008, 2012), Paulo Silva (2022), António Nóvoa (2017, 2022), Bernadete Gatti (2003, 2013, 2019) e Francisco Imbernón (2010) são os principais autores citados. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e apresenta um panorama dos estudos recentes relacionados ao letramento literário. No capítulo 3, são esclarecidos os aspectos metodológicos da pesquisa. Esta caracteriza-se como

estudo de caso de abordagem quanti-qualitativa, descritiva e exploratória. Ademais, discorre-se sobre o universo da investigação, seus procedimentos metodológicos e éticos. No quarto capítulo, por sua vez, encontra-se a análise dos dados empíricos e seus resultados. Estes dados são organizados por município e em categorias para possibilitar a análise. A sistematização deles revela resultados que dialogam com o referencial teórico supracitado. Diante disso, no capítulo seguinte, apresenta-se o produto educacional desenvolvido. Trata-se de um *e-book* interativo intitulado *Letramento Literário: entre linhas e palavras*, que pode ser acessado através de *QR code* disponível no encerramento do capítulo. Por fim, o último capítulo destina-se às considerações finais da pesquisa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REVISÃO DE LITERATURA E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Neste capítulo, serão abordados os referenciais teóricos que subsidiam a presente pesquisa. Didaticamente, estes foram organizados com base em temáticas. Assim, tratam-se as relações entre alfabetização e letramento, com base nos estudos de Magda Soares (2009, 2016, 2017, 2020); as teorias da aprendizagem, segundo Mizukami (2019) e Marco Antonio Moreira (2023); o letramento literário e a formação do leitor literário na concepção de Rildo Cosson (2009, 2014, 2020); experiência de leitura, de acordo com Jorge Larrosa (2002, 2003, 2019); a literatura e a leitura literária na perspectiva de Regina Zilberman (2008, 2012), Rildo Cosson (2020) e Paulo Silva (2022), e formação docente, para António Nóvoa (2017, 2022), Bernadete Gatti (2003, 2013, 2017) e Francisco Imbernón (2010), com um olhar para o processo de formação continuada no Brasil e enfoque no estado de São Paulo, no que concerne aos professores alfabetizadores (Hess; Souza, 2018; Arcenio; Azevedo, 2024).

Os conceitos de alfabetização e letramento evidenciam a influência de teorias da aprendizagem que subsidiam o trabalho docente para o ensino da leitura e da escrita. Tais concepções sobre como a criança aprende e sobre qual é o papel do professor impactam, inclusive, no fazer docente no âmbito do letramento literário. O letramento literário, por sua vez, envolve a formação do leitor. Formação esta que perpassa experiências de leitura. Sendo assim, deseja-se compreender tais temáticas e contextualizá-las no processo de formação continuada de professores alfabetizadores.

É também de suma importância a pesquisa bibliográfica descrita e analisada na sequência. Realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ela apresenta um panorama dos estudos recentes relacionados ao letramento literário. Com isso, é possível correlacionar referenciais teóricos dialogicamente a fim de compreender conceitos, paradigmas e possibilidades no que concerne à formação do leitor literário, assimilando, desta forma, práticas de letramento literário reportadas por estudos recentes.

### **2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DE MAGDA SOARES**

Magda Becker Soares foi uma educadora brasileira, professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação, possui vários livros publicados e foi uma das pioneiras na utilização do termo letramento no Brasil. Em seus estudos, correlaciona alfabetização e letramento, conceituando-os a partir de suas especificidades e dentro de uma perspectiva que os integra: alfabetizar letrando. Assim, é uma das principais responsáveis pelo projeto Alfalettrar, da rede municipal de Lagoa Santa (MG), destinado a professores e com o intuito de formá-los em alfabetização e letramento.

Para esta pesquisa, considera-se quatro de seus livros. *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016) foi vencedor no Prêmio Jabuti no ano de 2017 e será, aqui, o ponto de partida para construção de reflexões sobre alfabetização e letramento. *Alfabetização e Letramento* (2017), publicado no ano seguinte, contribui para o aprofundamento da temática. Já em *Letramento: um tema em três gêneros* (2009), apesar de ser um livro escrito antes dos demais, se intensifica questões acerca do letramento propriamente dito. E, por fim, *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever* (2020), o último livro de Soares, une teoria e prática, fornecendo subsídios aos professores para o alfabetizar letrando.

Em busca de compreender a evidência do termo letramento, vale pensar a respeito do termo alfabetização. Para Soares (2016), a questão em torno da alfabetização destinou-se, historicamente, à discussão de métodos. Entende-se como método de alfabetização o conjunto de procedimentos, fundamentados em teorias e princípios, que orientam a aprendizagem inicial da língua escrita. No século XIX, aprender a ler e escrever dependia da aprendizagem do nome das letras, ou seja, da soletração, com apoio em abecedários e silabários. No século XX, por sua vez, surge uma controvérsia: de um lado estão os métodos sintéticos, representados pela Cartilha Nacional; de outro, os métodos analíticos, representados pela palavração, sentencição; e, outrora, métodos mistos ou globais misturam as polaridades.

De acordo com Soares (2016), apesar de opostos, os métodos encontram-se no mesmo paradigma pedagógico e psicológico: o associacionismo. Contudo, em contraposição à soletração, o questionamento aos métodos demarca mudanças no ensino e aprendizagem inicial da língua escrita. Junto a isto, o advento da epistemologia genética de Piaget, mais especificamente, da psicogênese da língua

escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, contribui para uma ressignificação da alfabetização. “O construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita” (Soares, 2016, p. 10). Assim, na alternância tradicional X novo em que a alfabetização é objeto de controvérsias, o construtivismo surge como o novo e coloca os métodos como tradicionais. Dessa forma, essa revolução conceitual permite a alternância entre os métodos e a “desmetodização”, em um movimento pendular. No século XIX, contudo, o fracasso escolar, em termos de leitura e escrita, persiste.

Nos anos iniciais do século XXI reaparece a discussão sobre métodos na alfabetização, relativamente marginalizada durante as duas últimas décadas do século XX, e enfrentam-se de novo polêmicas, agora mais complexas: não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também, e talvez sobretudo, dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar – um movimento de recuperação do método em conflito com a tendência à *desmetodização*, consequência da interpretação que se deu ao construtivismo. (Soares, 2016, p. 11, grifos da autora)

Isso significa que, na contemporaneidade, a alfabetização continua sendo tematizada em torno dos métodos e da desmetodização, em virtude do construtivismo piagetiano. Soares (2016) afirma que tal questão permanece porque os paradigmas derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita. A pesquisadora defende a prática de alfabetizar com método:

[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética. (Soares, 2016, p. 146)

Ou seja, reconhecendo as contribuições do construtivismo, mais especificamente da psicogênese da língua escrita, Magda Soares propõe a validação do ensino por meio do método, desde que profundamente fundamentado em teorias e princípios. Isso não significa retornar aos métodos tidos como tradicionais apenas por fazê-lo, mas considerar a construção de um método a partir de uma base epistemológica sólida que possa garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. A autora, então, compreende a aprendizagem da língua escrita por meio de três facetas: linguística, interativa e sociocultural. A primeira é considerada a alfabetização, o processo de representação visual da cadeia sonora da fala, em que o objeto de

conhecimento é o próprio sistema alfabético-ortográfico e as convenções da escrita, que envolvem processos cognitivos e linguísticos. A faceta interativa enreda-se na interação entre pessoas, na expressão e compreensão de mensagens, e infere, portanto, o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos. Por sua vez, a faceta sociocultural retrata usos, funções e valores contextualizados. Assim, seu objeto de conhecimento são os eventos sociais e culturais que envolvem a língua escrita. Neste livro, a primeira faceta é tematizada.

Já no livro *Alfabetização e letramento* (2017), Magda Soares recupera questões tratadas na obra anterior e discorre sobre as muitas facetas da alfabetização associada ao letramento. A origem do termo letramento no Brasil inicia nos anos 1980, assim como a utilização de termos semelhantes na França, Portugal, EUA e Inglaterra (*illettrisme, literacia, reading instruction, beginning literacy*, respectivamente). Em contextos distintos, houve a necessidade de nomear problemas relacionados a leitura e escrita. Em países como França e EUA, tratava-se de problemas de domínio de habilidades de uso de leitura e escrita, assim, a alfabetização como aprendizagem inicial da leitura e da escrita mantém sua especificidade. No Brasil, questiona-se o conceito de alfabetização, enquanto o conceito de letramento surge para um despertar em relação à importância e necessidade de desenvolvimento de habilidades para uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Por esse questionamento acerca da alfabetização, os dois conceitos se mesclam, se confundem.

No entanto, é importante salientar que o conceito de alfabetização é polissêmico. Soares (2017) menciona o censo demográfico, a mídia e a produção acadêmica como veículos de informações que conceituam a alfabetização de formas diversas. O censo, em 1940, considera alfabetizado aquele que sabe escrever o próprio nome. Em 1950, alfabetizado é aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, que realiza uma prática de leitura e escrita. Com isso, surge a classificação alfabetização funcional. De acordo com a autora (Soares, 2017), a mídia, nos anos 1990, considerava analfabeto funcional aquele que tinha menos de 4 anos de escolarização; e, até hoje, nomeia pessoas como semianalfabetas, iletrados ou analfabetos funcionais. Na produção acadêmica, nota-se, então, o surgimento da associação entre alfabetização e letramento por autores como Tfouni, Rojo e Kleiman.

Nesse sentido, a alfabetização perde especificidade, principalmente com a mudança paradigmática construtivista, em meados dos anos 1980, anteriormente comentada (Soares, 2017). Tal perda de especificidade, na perspectiva de Soares,

consiste em atrelar à alfabetização o sentido que é posto para o letramento, ou seja, considerar a alfabetização como um conceito suficiente em si mesmo, que por si só contempla os aspectos sociais do uso da leitura e da escrita. Contudo, Emilia Ferreiro rejeita a coexistência da alfabetização e letramento, entendendo que o letramento é compreendido pela alfabetização.

Ancorado nesta perspectiva e referenciando Paulo Freire, Gadotti, em artigo publicado na seção “Ponto de vista” da revista *Pátio* (Gadotti, 2025), argumenta que a alfabetização implica uma leitura crítica da realidade, trata-se de um instrumento de cidadania, engajamento cidadão e social; esta leitura precede a leitura da palavra, portanto, diz respeito a uma leitura de mundo. Segundo este pesquisador, o uso do conceito letramento reduz a alfabetização a uma técnica e é, portanto, um retrocesso. Soares (Soares, 2005), na mesma revista, parte do pressuposto de que o letramento surge, assim como outras palavras, na evolução da língua: para marcar um fenômeno, uma nova percepção e compreensão de um processo. Neste caso, refere-se à aprendizagem da língua escrita.

Tais considerações apontam a diversidade de concepções no que concerne à temática da alfabetização no cenário brasileiro, salientando que, dependendo do referencial teórico adotado, posturas distintas são concebidas nesse campo de estudos.

Em seu contraponto, Soares (Soares, 2005) demonstra que o conceito de alfabetização da forma como era compreendido até então, deixa de ser suficiente para discussão da aprendizagem da leitura e da escrita e abre espaço para o surgimento de outros termos, como analfabetismo funcional. Além disso, marca a tentativa de ampliação do entendimento que se tem de alfabetização. Para ela, o fato de que Paulo Freire contrapõe uma alfabetização puramente mecânica a uma alfabetização ligada à democratização da cultura pode ser interpretado, inclusive, como um precursor do letramento. Neste ponto, observar-se que Gadotti (2025) e Soares (2005) possuem compreensões distintas da própria perspectiva freiriana que, ainda assim, corroboram para com seus argumentos.

Soares (2005) ainda afirma que na contemporaneidade não há como deter o uso do termo letramento. Contudo, chama atenção ao fato deste uso ser devidamente realizado, não dissociando-se, na prática de ensino, a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, a alfabetização, da aprendizagem de seus usos sociais, ou seja, o letramento.

No entanto, distingui-los é conveniente, tanto pedagogicamente quanto politicamente: pedagogicamente porque a distinção esclarece que são os processos voltados para objetos diferentes de aprendizagem, sendo esta, portanto, também diferente do ponto de vista linguístico e cognitivo, demandando, por conseguinte, procedimentos diferentes de ensino; politicamente porque a distinção obriga a considerar o acesso ao mundo da escrita como muito mais que um processo de apenas aprender a ler e escrever, mas considerá-lo um processo de real inclusão social, cultural e política – um processo de letramento. (Soares, 2005, p. 52)

Partindo do pressuposto de que são conhecimentos que representam processos de aprendizagem diferentes, Magda Soares (2005) demonstra a necessidade de considerar-se as especificidades da alfabetização e letramento para garantir um ensino efeito e politicamente contextualizado. Sem discordar da impossibilidade de ignorar o conceito de letramento, Britto (2005) questiona as implicações da incorporação do letramento no discurso pedagógico. Para ele, a ideia de letramento sustenta-se numa concepção tecnicista de educação, mesmo que a concepção de sociedade do pesquisador seja outra, como é o caso de Soares. Neste ponto, Britto (2005) demonstra que, aliado a um paradigma de competências, o letramento pode ser entendido como um saber abstrato e pragmático.

Para Soares (2017), contudo, é preciso utilizar os dois termos – alfabetização e letramento - porque a alfabetização, enquanto conceito, é compreendida como aprendizagem grafofônica. Além disso

A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (Soares, 2017, p. 45)

Dessa forma, na concepção de Soares (2017), a aprendizagem da língua escrita ocorre por meio de dois processos: alfabetização e letramento. Alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita, e o letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua. Trata-se de diferentes objetos de conhecimento, em processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, e em ensino. Assim

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua

vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2017, p. 45, grifos da autora)

Essa integração conceitual não pode, portanto, ser destituída na prática. Conclui-se que, para integrá-los, não se pode perder a especificidade de cada um, deve-se reconhecer suas facetas, e a diversidade de métodos e procedimentos de um e outro. Com isso, a perspectiva defendida por Soares (2017) é o alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando. Nesta prática, a articulação das várias facetas do processo de aprendizagem da língua escrita é o caminho para enfrentar o fracasso da escola brasileira, concedendo às crianças “o acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.” (Soares, 2017, p. 68).

Ainda em termos de conceitualização, a alfabetização fica restrita a aprendizagem do sistema de escrita, enquanto o letramento denota o acesso ao mundo da escrita, aos gêneros textuais, os portadores de texto e suas naturezas. Já na Educação Infantil, de acordo com Soares (2017), as atividades para um e para outro podem ser realizadas, verificando o letramento como base para alfabetização:

A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, e a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e uso da língua escrita. (Soares, 2017, p. 144)

Cunhado o termo letramento, é, então, visível a sua relevância desde o início da escolarização básica. No livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2009), Soares já havia discutido sobre o significado do letramento, além de aludir ao texto como centralidade do ensino e aprendizagem, e as relações entre alfabetização e letramento. Ao encontro com uma retomada histórica para investigação da origem do termo, nesta obra a autora supracitada ainda valida a existência do termo letramento para nomear o fenômeno que, se existia, não era tratado com a devida importância. O letramento assume, dessa forma, duas dimensões para que se possa defini-lo: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual, o letramento é definido, perante a leitura e a escrita, como atributo do indivíduo, habilidade individual. Na dimensão coletiva, o letramento é um fenômeno cultural, pois no conjunto de atividades sociais que envolve a língua escrita, a interação entre os sujeitos é contextualizada. Em uma perspectiva liberal, este letramento é funcional, tem valor pragmático e de sobrevivência. Já em uma perspectiva radical e revolucionária, ainda

segundo Soares (2009) o letramento pode reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder na sociedade.

Soares (2017) cita autores como Street e Lakshear, mas chama atenção para a referência de Paulo Freire que entende a alfabetização como tomada de consciência sobre a realidade para transformá-la. Nesta linha de pensamento, o letramento é tanto instrumento para libertação bem como pode ser usado para domesticação. Constatase que o letramento é um conceito que varia de acordo com as pessoas, contextos, ideologias, políticas, condições sociais, históricas, entre outros. Por fim, vale mencionar a perspectiva dos letramentos, no plural, que dá origem a outras vertentes de estudo, como o letramento literário, letramento racial, letramento digital etc.

Em seu último livro publicado, *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever* (2020), Magda Soares aborda teoria e prática de forma dialógica, propondo reflexões que tematizam a prática docente no âmbito da alfabetização e do letramento. Para tanto, coloca o texto como eixo central do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Para ela

A língua possibilita a *interação entre as pessoas no contexto social* em que vivem: sua função é, pois, *sociointerativa*. Essa função se concretiza por meio de **textos**: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos**. (Soares, 2020, p. 34, grifos da autora)

O texto é uma unidade conectada com a práticas de linguagem: produzida na e pela prática de linguagem. Todavia, a criança adquire a fala, como capacidade biológica e inata, por meio da interação com o ambiente e as pessoas, enquanto a escrita, como tecnologia e invenção cultural, precisa ser aprendida e ensinada de forma organizada e intencional. Não obstante, a fala e a escrita se desenvolvem em contextos de interação com outras pessoas, por isso seria artificial juntar partes de uma palavra para formar o texto, assim como seria impossível levar a criança a falar juntando fonemas. Dito isto, para alfabetizar e letrar de forma simultânea é preciso compreender os processos de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, e compreender os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual; e este ensino contextualizado baseia-se, pois, no trabalho com o texto.

Tendo em vista a proposta da pesquisa ora apresentada, a referência aos estudos de Magda Soares se coloca como imprescindível ao desenvolver o conceito

de letramento nos estudos sobre alfabetização. Esta autora preocupou-se em dialogar no academicismo ao mesmo tempo em que atuou para impactar a educação básica, formando professores e impactando o processo de aprendizagem das crianças. Ao ilustrar o letramento, propôs formas de atuação para uma alfabetização com método e para o alfabetizar letrando. Ao longo do capítulo, essas considerações contribuem para a construção do conceito de letramento literário.

## 2.2 TEORIAS DE APRENDIZAGEM: PRESSUPOSTOS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A partir dos conceitos de alfabetização e letramento discorridos no subcapítulo anterior, é perceptível o vínculo entre as teorias de aprendizagem e os significados atrelados a tais termos. Em especial, verifica-se a influência do construtivismo nos usos dos termos de alfabetização e letramento no Brasil. Portanto, faz-se necessário compreender algumas perspectivas teóricas que coexistem na educação brasileira e influenciam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Em *Ensino: as abordagens do processo* (2019), Maria da Graça Nicoletti Mizukami retrata o fenômeno educativo sob suas várias formas concebíveis, que envolvem a dimensão humana, técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica e cultural. Isso resulta em implicações e relações múltiplas, na obra consideradas como abordagens educacionais. A referida autora salienta que cada teoria ou proposta sobre o processo de ensino e aprendizagem privilegia um ou outro aspecto do fenômeno educacional. Neste livro, tem-se as abordagens consideradas mais influentes no Brasil: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Já Marco Antonio Moreira, em *Teorias da Aprendizagem* (2023), considera que

Uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas.

Uma teoria de aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área do conhecimento que chamamos aprendizagem. Ela representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem e quais são as variáveis independentes, dependentes e intervenientes, tentando explicar o que é aprendizagem, porque ela funciona e como funciona. (Moreira, 2023, p. 15)

Nesta obra, o autor busca discorrer sobre diversas teorias de aprendizagem, de forma sucinta e objetiva, com a intenção de desenvolver questões acerca do ensino e da aprendizagem. Assim, correlaciona as teorias de aprendizagem, ou seja, uma determinada explicação sobre o que é aprendizagem às filosofias, consideradas visões de mundo. Isso significa que a uma teoria de aprendizagem subjaz um ou mais pontos de vista filosóficos. Dessa correlação, o autor referenciado anteriormente extrai o comportamentalismo e o cognitivismo, relacionados, respectivamente, ao behaviorismo, ao construtivismo e humanismo.

No âmbito desta pesquisa e do aporte teórico destes dois autores supracitados – Mizukami (2019) e Moreira (2023) -, recorre-se às abordagens de ensino tradicional, behaviorista e interacionista. Neste ponto, a abordagem interacionista se divide na dissociação entre Piaget e Vygotsky. Piaget, principal representante do construtivismo, da epistemologia genética; e Vygotsky, principal representante da Psicologia Histórico-Cultural. É comum encontrar estes dois estudiosos como integrantes de uma mesma linha de raciocínio, dentro do que se nomeia interacionismo ou socio interacionismo. Contudo, apesar de ambos considerarem as interações entre o sujeito e o meio como centrais no processo de ensino e aprendizagem, eles partem de recortes distintos e fundamentalmente diferentes. Para Piaget, a aprendizagem decorre do desenvolvimento, enquanto para Vygotsky, o desenvolvimento decorre da aprendizagem. Tais perspectivas provocam implicações divergentes para a prática educativa, e considera-se que, mesmo de forma não consciente, as abordagens teóricas sobre a aprendizagem impactam as realidades educacionais.

Isto posto, a começar pela abordagem tradicional, Mizukami (2019) ressalta que não se trata de uma teoria, mas de uma prática educativa transmitida através dos anos. A própria transmissão de conteúdos enreda este tipo de educação. Nele, o professor é um especialista, um detentor do conhecimento. O aluno é um receptor passivo, incumbido de repetir os dados fornecidos pelo adulto, como o adulto em miniatura que é. “O homem, no início de sua vida, é considerado uma espécie de tábula rasa, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente.” (Mizukami, 2019, p. 09) Este ambiente, na escola é representado pelo professor. A relação entre eles é vertical, polarizada pelo professor, o único que toma decisões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. O

objetivo educacional é perpetuar a sociedade e a cultura existente. Dessa forma, o diploma é uma forma de hierarquização. Como a inteligência fica entendida como a capacidade de acumular e armazenar informações, o ensino ocorre de um conteúdo simples para um conteúdo complexo, de forma dedutiva, com base em leis gerais, sínteses e resumos. Essa educação transmissiva é considerada um produto e “é encontrada em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas.” (Mizukami, 2019, p. 11). Metodologicamente, faz uso de aulas expositivas, de exercícios de repetição e aplicação. A avaliação, então, busca a exatidão do conteúdo por meio de provas, exames, chamadas orais e exercícios para reprodução.

Já a abordagem behaviorista, também chamada comportamentalista, ocorre a partir da observação do comportamento humano com o intuito de modificá-lo, moldá-lo e/ou reforçá-lo. Ou seja,

Implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades de aprendizagem, da modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento. (Mizukami, 2019, p. 20)

Apenas o que é observável pode ser tematizado. O comportamento observável é modificado pela organização do meio, o que significa dizer que as condições do ambiente são determinantes para aprendizagem do sujeito. Os conteúdos, então, são realizados para o alcance de objetivos e desenvolvimento de habilidades que se tornam competências. Nesta abordagem, cujo maior referencial é Skinner, psicólogo americano, o uso de máquinas para aprender foi reconhecido. A educação e a escola têm, aqui, poder de controle e diretivismo, ao planejar experiências. E estas são consideradas como o próprio conhecimento. O professor deve, então, planejar e analisar as contingências, atuando como um engenheiro comportamental. Ele pode modificar comportamentos utilizando-se de condicionantes e reforçadores ambientais. Se na abordagem tradicional o enfoque era o professor, na abordagem behaviorista o enfoque torna-se o meio.

Na abordagem interacionista, o cognitivismo piagetiano, conhecido como construtivismo, por sua vez, enfoca os processos cognitivos do sujeito. Importa agora

compreender como o indivíduo aprende. O conhecimento, tomado como uma construção contínua, ocorre ao desenvolver de novas estruturas, em dois processos distintos. No processo exógeno, o sujeito faz constatação, cópia e repetição. Em seguida, no processo endógeno, o sujeito realiza a compreensão das relações entre os objetos de conhecimento. Somente neste é possível o alcance da abstração, seja ela empírica (baseada no objeto concreto) ou reflexiva (advinda da coordenação de ações mentais). Essa reorganização da mente é o próprio processo de aprendizagem. Porém, esta aprendizagem ocorre somente a partir do desenvolvimento, de um desenvolvimento próprio e biológico, a que Piaget nomeia de maturação. O objetivo educacional é, pois, a autonomia intelectual, no âmbito subjetivo, e a democracia social, em um contexto macro.

Cabe a educação, e, portanto, ao professor, provocar situações desequilibradoras que contribuam para a construção de novos esquemas mentais pelo indivíduo. O professor é orientador do processo de aprendizagem, deve propor problemas, situações e desafios. O aluno é o protagonista dessa relação, tem papel ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, ao observar, experimentar, analisar, relacionar hipóteses e observar. Metodologicamente, Mizukami chama atenção ao fato de que “não existe um modelo pedagógico piagetiano. O que existe é uma teoria do conhecimento, do desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino.” (Mizukami, 2019, p. 78). Em termos de ensino, evidencia-se o trabalho em grupo, a pesquisa, o uso de problemas, o não diretivismo. O aluno constrói seus conhecimentos e o professor é facilitador desse processo.

Na abordagem também interacionista de Vygotsky, apesar de o enfoque continuar sob as relações do sujeito com o meio, ao invés de um ponto de vista biológico acerca da aprendizagem, Vygotsky teoriza a apropriação do conhecimento a partir do âmbito histórico e cultural. Moreira (2023) destaca que, no contexto social, histórico e cultural priorizado nos estudos vygotskyanos, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. “Para Vygotsky, o único bom ensino é aquele que está à frente do desenvolvimento cognitivo e o dirige. Analogamente, a única boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento.” (Moreira, 2023, p. 103). Ou seja, o ensino e aprendizagem ocorrem no compartilhamento de significados entre aluno e professor. Porém, o professor tem uma função distinta do aluno porque domina

o sistema de instrumentos, signos e sistemas de signos existentes e historicamente produzidos.

Os processos mentais envolvem estes signos e instrumentos, aquilo que significa o mundo e aquilo que se pode fazer a partir disso, respectivamente. Dessa junção, resulta o significado. Pensamento e linguagem são exemplos destes signos. Vygotsky destaca especialmente a linguagem como “o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo da criança.” (Moreira, 2023, p. 99). Dessa linguagem, inicialmente concreta, desenvolve-se a abstrata, permitindo o desenvolvimento de um pensamento conceitual e proposicional, da abstração e generalização. Outro conceito considerável nesta teoria é o de zona de desenvolvimento proximal ou iminente.

A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido por meio da solução de problemas sob orientação (de um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Moreira, 2023, p. 100)

O ensino e aprendizagem, na perspectiva vygotskyana, ocorrem com base neste conceito. O papel do professor é definido como mediador, portanto, atuante na zona de desenvolvimento proximal. Essa mediação entre o sujeito e o conhecimento existente permite a internalização, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa. A internalização é a forma com que o sujeito apreende e aprende sobre o mundo. Assim, é possível notar que Piaget e Vygotsky, mesmo que próximos em concepções interacionistas, realizam recortes diferentes de estudo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. Até mesmo Moreira (2023) assume a interpretação da linha de Vygotsky em termos construtivistas, pois os instrumentos, signos e sistemas de signos são construções sócio-históricas e culturais, e a internalização pelo indivíduo é uma reconstrução interna em sua mente. No escopo do presente estudo, opta-se por reconhecer as aproximações entre os dois teóricos, mas diferenciá-los fundamentalmente, porque entende-se que geram implicações para a educação que não necessariamente confluem.

Por fim, é válido salientar que todas as abordagens e perspectivas teóricas coexistem, além de outras, como a humanista. Porém, para Mizukami (2019)

O papel da teoria é, muitas vezes, limitado. Para alguns aspectos do fenômeno educativo, a explicação das relações envolvidas pode não ser suficientemente desenvolvida ou abrangente, e sua incompletude pode, inclusive, servir de guia ou fornecer elementos para reflexão. Não há teoria que, por sua própria natureza, fins e prioridades, seja elaborada e resista às mudanças sociais, filosóficas e psicológicas, pelo menos do ponto de vista do ser humano que a examina, a utiliza e participa do mundo que o cerca. (Mizukami, 2019, p. 106)

Isso significa que toda teoria possui limitações porque são desenvolvidas sob um recorte que não dá conta de uma ampla abrangência e de todas as relações envolvidas no fenômeno educativo. Além disso, mudanças ao longo do tempo influenciam as teorias que estão, constantemente, sendo construídas, reorganizadas, reestruturadas. Verifica-se que a abordagem tradicional remete a uma prática educativa resistente em termos fundamentais, mesmo que se exerça de formas diferentes. A exemplo disso, o advento de lousas digitais ou uso de *slides* são instrumentos característicos da contemporaneidade que, por vezes, são utilizados para aulas expositivas, metodologia referente ao ensino tradicional. A abordagem behaviorista é epistemologicamente distinta, porém, ainda considera a educação como um produto que se obtém através da transmissão cultural, do diretivismo. O ensino tradicional dá lugar aos resultados experimentais de um planejamento de contingências e reforços.

Em contrapartida, no interacionismo, o sujeito assume protagonismo. No construtivismo piagetiano a formação de estruturas é mais relevante que a justaposição de conhecimentos, portanto não é diretivista. Já na abordagem de Vygotsky, não só o aluno se torna protagonista, bem como as interações entre ele e o professor, histórica, social e culturalmente situadas, tornam-se o polo do ensino e da aprendizagem por meio da mediação. Estas implicações estão diretamente relacionadas as concepções de professor, aluno, escola, ensino e aprendizagem adotadas na educação brasileira, inclusive no processo de alfabetização e letramento, o que, ademais, provoca impactos na relação do sujeito com o livro literário, destarte, o letramento literário.

### 2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: O PARADIGMA DE RILDO COSSON

O letramento literário aqui é contemplado na perspectiva teórica de Rildo Cosson (2009, 2014, 2020). O autor é doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi professor universitário e é pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, e professor visitante da Universidade Federal da Paraíba. Para conceituar letramento literário e discorrer sobre leitura e literária, utiliza-se, nesta pesquisa, uma trilogia de Cosson. A primeira obra, de 2009, é *Letramento literário: teoria e prática*; a segunda, publicada em 2014, *Círculos de leitura e letramento literário*; e a terceira, *Paradigmas do ensino da literatura*, de 2020. A fim de promover um diálogo entre os referenciais deste trabalho, as obras serão abordadas em ordem decrescente de publicação.

Retoma-se as teorias de aprendizagem para conceituar letramento literário como um paradigma de ensino da literatura. Cosson (2020) define paradigma como uma moldura que identifica, explica, guia e delimita a ação de um profissional. Trata-se de um conjunto de saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos. No que concerne ao ensino de literatura, o referido autor considera seis paradigmas subdivididos em tradicionais e contemporâneos. São dois os paradigmas tradicionais: paradigma moral-gramatical e paradigma histórico nacional.

Quadro 1 - Paradigmas tradicionais

Paradigmas tradicionais			
Características		Moral-Gramatical	Histórico-Nacional
Conceitos	Literatura	Legado da produção cultural da humanidade, atemporal e universal, com função civilizatória	Conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo que relatam o Brasil
	Objetivo do ensino	Ensinar a língua e formar moralmente os alunos	Formar o brasileiro
	Conteúdo	Textos literários na íntegra	Protoliteratura (primário) e história da literatura (secundário)
Organiz ação	Metodologia	Descrever e explicar elementos que compõe o texto, em aspecto linguístico-cultural e moral.	Uso pedagógico da literatura (primário) e transmissão de conteúdos (secundário)

	Professor	Erudito, transmissor de conhecimentos.	Transmissor de conhecimentos sobre a história da literatura
	Aluno	Passivo	Passivo
	Escola	Guardião do acervo	Espaço de confirmação da identidade nacional
	Seleção de textos	Clássicos definidos pela tradição	Cânone literário brasileiro
Prática	Material	Coletânea de textos	Antologias, leitura recreativa, material didático de leitura, livros didáticos de literatura brasileira, manual de língua portuguesa
	Atividades	Oralidade, comentário, análise e composição	Oralidade, comentário, análise e composição com foco em história da literatura; leitura integral de textos como atividade extraclasse
	Avaliação	Prova baseada em memorização.	Prova baseada na reprodução da informação dada

Fonte: elaboração própria com base em Cosson (2020), 2025.

Observa-se que os paradigmas tradicionais se aproximam em relação a sua organização. A concepção de professor, aluno e do papel da escola são semelhantes. O professor, em ambos os paradigmas, é aquele que transmite conhecimentos a um aluno passivo. A escola, por sua vez, deve guardar o acervo. Porém, enquanto no paradigma moral-gramatical este acervo representa um legado da produção cultural da humanidade, no paradigma histórico-nacional, o acervo é formado por obras brasileiras e, portanto, cabe a escola ser um espaço de confirmação da identidade nacional. Essa diferença sobre o conceito de literatura, o objetivo e o conteúdo de seu ensino giram em torno da decisão de escolha das obras que compõe cada paradigma. De qualquer forma, existe uma pré-seleção que direciona a formação leitora.

Vale salientar que, uma mudança radical de um paradigma a outro é o uso de materiais pedagógicos para leitura do cânone brasileiro. No paradigma moral-gramatical, a leitura era realizada integralmente, mas, o paradigma histórico-nacional abre espaço para a histórica da literatura, o que torna a leitura integral de textos uma atividade extraclasse. Com isso, instaura-se um problema antes inexistente: deve-se ensinar literatura ou história da literatura? No paradigma moral-gramatical estes

ensinos coexistiam e perpassavam a educação básica. Contudo, no paradigma histórico-nacional, o uso pedagógico da literatura se direciona ao ensino primário e a transmissão de conteúdos sobre a história da literatura ocorre no ensino secundário. Tanto em um como no outro, a avaliação que persiste baseia-se na memorização e reprodução de informações.

Neste ponto, o que é válido salientar é que, apesar de terem se evidenciado em determinados momentos da história, todos os paradigmas aqui mencionados coexistem, se não inteiramente, em vestígios. Há resquícios de um ou outro paradigma na prática pedagógica docente, o que pode ocorrer mesmo de modo inconsciente. No quadro abaixo, abordam-se paradigmas contemporâneos de ensino da literatura:

Quadro 2 - Paradigmas contemporâneos  
Paradigmas contemporâneos

Características		Analítico-textual	Social-identitário	Formação do leitor	Letramento literário
Conceitos	Literatura	Texto de alta elaboração estética	Produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades.	Objeto impresso	Linguagem (textos, práticas de produção e interpretação) que simboliza as palavras, o mundo, a nós mesmos
	Objetivo do ensino	Desenvolver a consciência estética do aluno	Desenvolver a consciência crítica do aluno	Desenvolver o hábito de leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-reflexivo	Desenvolver a competência leitora dos alunos
	Conteúdo	Narrativas e poesias	Representações sociais presentes nas obras	Enfoque na prática de leitura fruição	Prática repertoriada em três instâncias – texto, intertexto e contexto
Organiz	Metodologia	Análise de textos	Análise crítica dos textos	Abandono de prescrições	Manuseio do texto literário e compartilhamento

					da experiência literária
	Professor	Expert, exemplo, mediador	Mediador, engajado politicamente	Leitor-modelo, mediador	Arquitetural, guia ou condutor da experiência literária
	Aluno	Aprendiz, idealizado	Cidadão em processo formativo	Ativo	Ativo e colaborativo
	Escola	Garantir o acesso e a fruição	Formar o aluno como cidadão	Proporcionar o acesso ao livro e garantir tempo para leitura fruição	Garantir espaço e condições adequadas para o ensino de literatura
Cotidiano	Seleção	Obras clássicas e cânone nacional	Repertório e conhecimento do professor	Livros classificados por faixa etária e assunto	Textos significativos para a experiência literária, plurais e diversos, em diferentes níveis de complexidade, escolhidos pelo professor
	Material	Textos curtos, livros didáticos, manual de história da literatura	Texto socialmente relevante	Textos literários	Multifacetado e diverso
	Atividades	Análise em 4 etapas (preparatória, leitura de reconhecimento, análise textual e interpretação)	Discussão ou debate; prática cultural de leitura e projeto temático	Hora do conto, cantinho da leitura, diário de leitura	Sequência básica, sequência expandida
	Avaliação	Teste (objetiva) e ensaio (reprodutivista)	Formalidade	Renúncia	Mecanismo não definido

Fonte: elaboração própria com base em Cosson (2020), 2025.

Os paradigmas contemporâneos são divididos por Cosson (2020) em quatro modalidades. O referido autor ressalta o fato de que ele defende e teoriza sobre o paradigma do letramento literário, assim, no livro *Paradigmas do ensino da literatura*, o letramento literário é menos analisado de forma crítica e mais resultado da união entre uma descrição e proposição de um novo paradigma. Entre estes, tidos como contemporâneos, e os paradigmas tradicionais, é possível traçar paralelos de convergências e divergências.

No quadro 2, porém, visualizam-se os paradigmas contemporâneos. Nota-se que o paradigma analítico-textual e social-identitário se aproximam em relação à metodologia de organização da literatura: a análise de textos. Nos demais aspectos se distanciam. O paradigma analítico-textual une o universalismo das obras do paradigma moral-gramatical ao cânone do paradigma histórico-nacional sob o enfoque estético. Optando por narrativas e poesias que possam ser lidas mais rapidamente, os textos curtos aparecem em materiais didáticos e manuais de história da literatura. Existem 4 etapas de análise do texto, colocando em evidência seus aspectos estéticos para realização de uma avaliação objetiva e reprodutivista. O professor, neste paradigma, deve ser expert em literatura, um exemplo de leitor e um mediador entre o aluno e o texto literário. O aluno é visto como um aprendiz ideal que tem, na escola, acesso e fruição de leitura literária.

Em contrapartida, o enfoque do paradigma social-identitário reage a concepção estética de literatura propondo uma concepção crítica dela. A literatura torna-se uma produção cultural que representa relações sociais e expressa identidades. Pautada nestes conteúdos, seu objetivo é o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, através da análise de aspectos do texto literário. Como um cidadão em formação, o aluno deve se apoiar em um professor mediador e engajado politicamente que, sob estas condições, faz a seleção dos materiais que devem ser lidos, desde que sejam socialmente relevantes. As atividades que se desenvolvem são de discussão ou debate, prática cultural de leitura e projeto temático. Já a avaliação é considerada apenas uma formalidade.

Neste ponto, destaca-se que Cosson (2020) aponta, ao final de cada paradigma, questionamentos (no caso dos tradicionais) ou críticas (no caso dos contemporâneos). Do paradigma moral-gramatical para o histórico-nacional, considera-se a transformação da escola e ascensão da produção de material didático para uso escolar. Em relação ao histórico-nacional, pontua-se motivos para sua

permanência, ao longo dos anos. O autor em questão analisa que, deste para os contemporâneos, vivencia-se ainda um momento de transição paradigmática, portanto, a história da literatura como conteúdo transmissível para realização de testes, por exemplo, coexiste com práticas outras. No que concerne ao paradigma analítico-textual, a crítica de Cosson (2020) se concentra tanto na análise textual, engessando a leitura, quanto no foco estético, contraproducente para a formação do leitor e impeditivo da construção de sentidos deste leitor. A crítica que segue ao paradigma social-identitário é o contrário: a literatura deixa de ser estética e, como tal, o conhecimento literário é minimizado em detrimento a preocupação social, dentre outras questões.

Por outro lado, o paradigma de formação do leitor surge com três objetivos: desenvolver o hábito de leitura, criar o gosto pela leitura, e formar o leitor crítico-reflexivo. Neste sentido, a literatura é o objeto impresso, objeto este classificado por faixa etária e assunto, presente em toda a escolarização básica. Como seu enfoque é a prática de leitura por fruição, em termos de metodologia, houve um abandono de prescrições. A escola proporciona acesso ao livro e garantia deste tipo de leitura, enquanto o professor é um leitor-modelo e mediador para o aluno, ativo em seu próprio processo de aprendizagem. A avaliação é renunciada e as atividades para alcance dos objetos são variadas como hora do conto, cantinho da leitura e diário de leitura.

Contudo, esses aspectos são cabíveis de questionamento. A prática de leitura de fruição, tomada como conteúdo de ensino de literatura, é complexa ao supor que o prazer pela leitura é natural, “se dadas as condições adequadas para a fruição, a exemplo da livre seleção pelo aluno do livro a ser lido e a gratuidade da atividade, entre outras.” (Cosson, 2020, p. 137). Além disso, o ato de ler fica reduzido à diversão e prazer, quando poderia ser relacionado a outros propósitos da leitura. A seleção do texto fica a critério do aluno, porém o acervo deve ser pensado para ele. Conciliar as preferências dos alunos e a heterogeneidade da turma para esta seleção não é tarefa fácil e acaba por provocar a escolha de livros pela equipe pedagógica e famílias.

É interessante notar que os preceitos deste paradigma, que ultrapassa o ensino de literatura e atua como um guarda-chuva em uma ampla concepção de educação, são originados de propostas sociointeracionistas no Brasil. Ele concilia várias fontes metodológicas, até mesmo contraditórias, mas é visto como salvacionista, em duas fases: 1. Através da recusa de práticas escolares tradicionais, porque moralistas e pedagógicas; e 2. Pelo tecnicismo concebido no desenvolvimento

da habilidade leitora, sem questionamento ou reflexão. Para estas duas fases estão suas consequências: 1. Novos papéis associados ao aluno e professor e, por outro lado, silenciamentos por falta de mediação no processo de leitura; e 2. Afastamento das práticas culturais de leitura.

Por fim, considera-se o paradigma do letramento literário. Cosson (2020) inicia o capítulo sobre tal paradigma abordando a origem do termo letramento literário. Esse termo fora utilizado pela primeira vez por Graça Paulino, nos anos 1990, para tratar de um tipo singular de letramento e sua inserção na escola. O próprio autor remete a conceituação que utiliza, considerando o letramento como um processo de apropriação da literatura e a literatura como uma construção de sentidos própria. Sendo assim, o letramento literário perpassa a vida, promovendo a internalização daquilo que é externo a partir de um modo próprio de significar a literatura através da experiência individual e da experiência do outro. Como paradigma, considera como literatura a linguagem que simboliza as palavras, o mundo e a nós mesmos.

Para desenvolver a competência leitura dos alunos, divide-se o conteúdo em três instâncias – o texto, o intertexto e o contexto. Sua metodologia centra-se no texto literário e no compartilhamento da experiência literária, por isso o aluno, além de ativo, é colaborativo. O professor, por sua vez, é um guia ou condutor dessa experiência. Neste sentido, seu papel é arquitetural, planejando atividades para proporcioná-la.

A escola, por sua vez, deve garantir espaço e condições para tanto, com um acervo repleto de textos significativos, plurais e diversos, em diferentes níveis de complexidade, a serem selecionados pelo professor. Os materiais para as atividades são também diversos e estas atividades possuem um caminho metodológico específico, dentro do que o autor nomeia de sequência básica e sequência expandida para o letramento literário. Em seus outros livros, estas ideias são amplamente desenvolvidas. Outras práticas são citadas, como o círculo de leitura, a leitura cumulativa e a leitura compartilhada. A avaliação ainda não conta com um mecanismo definido, mas chama atenção para o fato de que se deve considerar o nível de competência leitora esperado para cada aluno ou turma.

Como supracitado, Cosson (2020) coloca-se como um pesquisador da área do letramento literário. Mesmo assim, ao final do capítulo consolida críticas importantes ao mesmo. O paradigma de letramento literário possui um caráter compositivo em abordagem holística, assim oferece um suporte metodológico para

que ocorra, e isto ocasiona um emprego excessivamente pragmático de seus preceitos. Em termos conceituais, o letramento literário encontra dificuldade de incorporação: 1. O conteúdo de linguagem é genérico para constituir currículos segmentados por anos e níveis; 2. O termo literatura não sofre alterações conceituais, apenas práticas; 3. Existe uma demanda de formação específica do professor.

Para implantação na escola, existem dificuldades outras: 1. O paradigma se contrapõe ao ensino tradicional focado no professor e no livro didático, porém existe uma demanda por estas práticas e uma falta de reconhecimento de atividades de leitura literária, tidas como distração ou perda de tempo; 2. A concepção de aluno passivo faz com que o próprio aluno entenda o letramento literário como um esforço a mais que terá que fazer e até mesmo compreenda que o professor está transferindo o seu trabalho; 3. Aulas não convencionais aparentam barulho e bagunça; 4. O tempo escolar é curto e, a partir do Ensino Fundamental Anos Finais, isso gera agitação nos alunos, ansiosos pela passagem de um conteúdo a outro, o que difere do tempo relacionado ao letramento literário.

Nesta concepção de letramento literário como paradigma de ensino da literatura, conceitua-se o letramento literário no livro de Cosson (2009) intitulado *Letramento literário: teoria e prática*. Trata-se do uso da escrita para além das práticas escolares usuais que se pauta no conceito de letramento de Magda Soares, neste trabalho supracitado. O letramento literário é, então, um processo de escolarização da literatura, processo pelo qual visa-se seu efetivo domínio. O letramento literário reúne pressupostos como a relação entre a literatura e o mundo. Para Cosson (2009), a literatura é uma forma de reconstruir o mundo pela força da palavra, expondo a arbitrariedade dos discursos sociais padronizados.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (Cosson, 2009, p. 17)

Através da leitura e da escrita, pode-se libertar de limitações físicas do ser humano e atingir uma construção de sentidos que é tanto singular como coletiva. Por

meio da literatura, o sujeito se reconhece como tal, cria sua identidade, ao tempo que se sente pertencente, alcança a humanização. Para tanto, há que se reconsiderar o seu processo de escolarização. No Ensino Fundamental, a literatura tem sido substituída pela leitura de outros gêneros textuais, utilizados de forma pragmática. Quando considerada, tem temática e linguagem compatíveis ao interesse das crianças, do professor e da escola, como textos curtos, contemporâneos e divertidos. Já no Ensino Médio, a literatura é contemplada através da história da literatura brasileira em uma cronologia posta. Quando não, substitui-se o objeto livro, pelos filmes, seriados e outros produtos culturais. Dessa forma “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2009, p. 23). Isso porque falta um objeto próprio para seu ensino, e uma maneira de ensinar que concilie o prazer em ler com o compromisso de um saber escolarizado. O letramento literário, então, deve ser compreendido como uma prática social de responsabilidade da escola.

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser o objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2009, p. 29-30)

Ou seja, entende-se que a literatura não pode se desassociar da humanização. Portanto, não pode também ser considerada natural, pois a humanização depende das relações interpessoais. Diante disso, afirma-se: é preciso ensinar a leitura literária. Não se trata de uma leitura qualquer, mas de um processo de construção e reconstrução do mundo por meio da linguagem, processo único e específico da leitura literária. A seleção de textos para este processo não abandona o considerado universal ou cânone, mas concilia-os com obras contemporâneas e plurais. Combinam-se os critérios de seleção de texto para que se encontre nele a herança cultural de uma comunidade; a atualidade, mesmo que não contemporânea;

e a verticalização de textos e procedimentos, mesmo que considerados difíceis. “É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.” (Cosson, 2009, p. 36)

Em *Círculos de leitura e letramento literário*, Cosson (2014) tece considerações importantes sobre a literatura. Primeiro, retrata o apagamento da literatura na escola, quando o livro didático ganha espaço e junto dele uma ampla diversidade de gêneros textuais, em detrimento ao literário ou que o fragmenta. Ao mesmo tempo, se diversa é a concepção de literatura, observa-se sua presença em vários âmbitos e formas, como manifestações híbridas em músicas, filmes, jogos etc. Se a literatura, como para Cosson (2014), for entendida tanto como instrumento, quanto como um bem, um produto cultural, o letramento literário alcança sua conceituação e exerce seu papel de construção de sentidos.

Diante disso, a leitura é vista como um diálogo: diálogo com a experiência do outro, na experiência que se compartilha e pelo qual o sujeito se insere em uma comunidade de leitores. Ler envolve, pois, o leitor, o autor, o texto e o contexto. Cosson (2014) aponta práticas de leitura literária: em silêncio (em uma leitura sustentável ou meditativa), utilizando a voz (lendo para crianças antes de dormir, ou na hora do conto e com o projeto de sacola literária na escola), por meio da memória (realizando um coro falado, dramatização ou contação de histórias), por meio de interações, sejam elas de participação (leitura protocolada, estratégias de leitura, fandom ou RPG), por meio de comentário (em diário de leitura ou escrita de resenha) ou de análises (através de discussão em sala de aula ou seminário socrático).

Todas essas práticas aqui revisadas não são exclusivas da leitura literária. Na verdade, elas fazem parte do ato de ler nas mais diversas situações e respondem a variadas necessidades de interação com os textos. Quando aplicadas ao texto literário, entretanto, elas ultrapassam o mero exercício da leitura para funcionar como um meio de desenvolver a competência literária do leitor, proporcionando uma experiência singular com a palavra. Por ter tal funcionalidade, elas não podem deixar de estar presentes na escola, ainda que possam e devam ser praticadas independentemente da escola em qualquer comunidade de leitores. Para isso, elas precisam ser combinadas em um conjunto coerente e consistente de práticas que constituem um programa de leitura. É esse programa de leitura que devemos buscar construir em nossas escolas se quisermos formar os leitores literários. (Cosson, 2009, p. 131)

Isso significa que, com o intuito de formar uma comunidade de leitores, o letramento literário contribui não só para o desenvolvimento individual de uma competência literária, mas para a consolidação da prática de compartilhamento da leitura, de construção coletiva de sentidos por meio do texto literário. Aqui, o autor propõe a realização de um círculo de leitura, prática associada ao clube do livro ou clube de leitura. Embora esta especificidade não seja temática desta pesquisa, o livro de Cosson publicado em 2014 oferece contribuições pertinentes para uma compreensão integral do letramento literário.

No que concerne as formas com que esse letramento ocorre na escola, Cosson (2009) discorre sobre três etapas do processo de leitura e do saber literário: a experiência, a ampliação de textos para além do cânone e a construção de uma comunidade de leitores. O autor organiza-se metodologicamente propondo sequências para o letramento literário: uma básica e uma expandida.

A sequência básica consiste em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação é inicial, consiste em preparar o aluno para entrar no texto. É característico dela uma situação de faz de conta, um elemento lúdico para resolução de um problema que exige resposta a uma questão ou posicionamento diante de um tema. Atenta-se para o fato de que não deve determinar a leitura, mas estar conectada com ela em atividade que mistura leitura, escrita e oralidade. Limita-se, pois ao tempo de uma aula. A introdução é uma apresentação do autor e da obra. Não se trata de uma exposição exaustiva sobre a vida do escritor, e sim de informações básicas sobre ele e ligadas ao texto. Neste momento, pode-se utilizar as críticas e prefácio presentes no objeto livro como apoio, além de promover o levantamento de hipóteses em âmbito coletivo.

A leitura propriamente dita é uma experiência, portanto subjetiva. Ela ocorre íntima e individualmente, em uma construção de sentidos própria para cada sujeito, mesmo que o procedimento utilizado seja uma leitura em voz alta para a coletividade. Evidencia-se o papel do professor.

[A leitura] escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive naquelas relativas ao ritmo da leitura. (Cosson, 2009, p. 62)

O professor mediador atua de modo a guiar a experiência literária do aluno, sem induzi-la, apenas conduzindo-a. Para tanto, Cosson (2009) propõe que sejam realizados cerca de três intervalos. Esses intervalos são pausas para conversa sobre a leitura, com apoio de outros textos que tenham a ver com a leitura principal, ou por meio da leitura conjunta de um capítulo ou trecho. O importante é que o aluno não se sinta policiado, mas que se torne engajado na própria leitura. Por fim, a interpretação é o momento de diálogo entre autor, leitor e comunidade. Ela ocorre em primeira instância internamente, no encontro do leitor com a obra, e, depois, em um momento externo que concretiza e materializa esta interpretação em um ato de construção de sentido em uma comunidade.

É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito com palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (Cosson, 2009, p. 65 e 66)

O letramento literário enquanto processo de escolarização da literatura atinge seu objetivo máximo quando a interpretação de uma obra possibilita a construção conjunta de sentidos. Neste compartilhamento, a coletividade se efetiva e, com ela, a comunidade de leitores. A interpretação deve ter uma condução organizada, sem imposições, favorecendo a pluralidade de sentidos. Faz-se primordial o registro dessa interpretação, seja por meio do desenho, da oralidade, da produção escrita, dramatização, entre outros. Isto para que o aluno tenha uma oportunidade de refletir sobre a obra lida e expressar-se.

A sequência expandida, por sua vez, conta com os mesmos passos da sequência básica acrescido de outros. Ela surge da demanda de professores de Ensino Médio em relação à várias formas de ensino e aprendizagem da literatura: aprendizagem da literatura em si, aprendizagem sobre a literatura, aprendizagem através da literatura. Articulam-se os saberes para consolidação do letramento literário na escola. Os passos que se segue nesta sequência expandida são: motivação,

introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

A motivação, a introdução e a leitura são próximas da sequência básica. Já a interpretação é dividida em primeira e segunda parte, tendo entre elas a contextualização. A primeira interpretação é uma apreensão global da obra, em um momento mais individual, com a produção de um ensaio ou depoimento. A segunda interpretação demanda uma leitura aprofundada de algum aspecto da obra, possibilitada pela contextualização anteriormente realizada. Desta vez, o registro deve ser compartilhado, pois é evidente aqui o compartilhamento dos sentidos entre os leitores. Dito isso, o papel da contextualização é fundamental ao trazer aspectos de contextos que a obra expressa. Os contextos podem ser teóricos, históricos, estilísticos, poéticos, críticos, presentificadores, temáticos. Essas modalidades se misturam e ficam a critério do professor, a depender da intencionalidade na abordagem do texto literário. Por fim, a expansão exhibe possibilidades de diálogo da obra com outros textos em um trabalho essencialmente comparativo. Assim, realiza conexões com a próxima obra a ser trabalhada pela turma.

Cosson (2009), porém, chama atenção para o fato de que a sequência expandida tem suas limitações. A exemplo disso, está o tempo, afinal, por meio dela, é aconselhável a abordagem de quatro obras por ano, uma por bimestre, o que pode não atender às demandas de quantidade de leituras e, ao mesmo tempo, provoca uma reflexão sobre quantidade e qualidade de leitura para o desenvolvimento da competência leitora. Outro ponto de questionamento é a adequação da sequência expandida para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o autor, não existem restrições, até porque os objetivos e procedimentos de cada sequência devem ser ajustados a cada turma e obra utilizada.

Por fim, Cosson (2009) faz uma alusão entre o letramento literário e a reinvenção da roda: uma questão que precisa ser constantemente inventada e reinventada, em cada escola, turma ou aula. Esse letramento incide na formação específica de um leitor, nas palavras do autor:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas de poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal

com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (Cosson, 2009, p. 120)

No paradigma do letramento literário, o leitor não só faz leitura por fruição, ele também lê o mundo através das palavras, da construção de sentidos. Nesta humanização potencializada pelo letramento literário é perceptível o papel da experiência. No próximo subtítulo conceitua-se a experiência de leitura para Larrosa (2002, 2003, 2019).

## 2.4 EXPERIÊNCIA DE LEITURA: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA

Jorge Larrosa Bondía, referenciado como Larrosa, é doutor em pedagogia pela Universidade de Barcelona, onde atua como professor titular de filosofia da educação. O autor desenvolve, em seus textos, as noções de experiência e, especificamente, experiência de leitura. Nesta pesquisa, considera-se o artigo intitulado *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002), o capítulo de livro “Sobre a lição” (2019) e o livro *La experiencia de la lectura: estudios sobre Literatura y Formación* (2003). Na introdução do artigo (Larrosa, 2002), Larrosa discorre sobre o poder das palavras, ponto de partida para reflexões necessárias no âmbito do presente estudo.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (Larrosa, 2002, p. 21)

Ao relacionar palavra e pensamento, o filósofo aponta para a evidência de palavras na significação do mundo. Pensar o mundo com palavras é produzir sentidos. A concepção de Educação que conduz a esta argumentação fundamenta-se, pois, no par experiência e sentido. Diferindo da Educação como ciência e técnica ou teoria e prática, o que importa, nesta perspectiva, é a construção de sentidos por meio da experiência.

Experiência esta caracterizada como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Sendo assim, a experiência é única, individual, subjetiva. A experiência não pode se repetir, pois está ligada intimamente ao sujeito e ao momento em que acontece. A origem do termo, no latim, remete ao provar, experimentar. Trata-se de um encontro do sujeito com aquilo que se experimenta. Ocorre como uma travessia, uma passagem, em relação ao que é exterior. Além disso, a experiência provoca a transformação, pois “ao nos passar nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 25).

Ainda pode ser demonstrada como uma paixão ao caracterizar-se como um padecimento ao tempo que denota heteronomia, ou seja, uma responsabilidade com o outro, uma liberdade dependente. Neste sentido, a experiência difere do método, do experimento, pois revela a singularidade, a diferença, a heterogeneidade e a pluralidade, enquanto o experimento é genérico, consensual e homogêneo, repetível, preditível e previsível.

Existe, porém, quatro fatores que influem para que a experiência também seja uma raridade. De acordo com Larrosa, são eles: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo, e o excesso de trabalho. A necessidade de estar informado, em uma sociedade considerada “sociedade da informação”, torna impossível a experiência, afinal informação é diferente de conhecimento. Atrelado a isto, a necessidade de opinar sobre aquilo que foi informado promove uma aliança entre o par informação e opinião, contribuindo para a raridade da experiência. Em meio a estímulos constantes e instantâneos, junto a uma obsessão pela novidade, a falta de tempo impede a conexão significativa entre os acontecimentos, a memória e o silêncio. Por fim, o excesso de trabalho, trabalho aqui distante da perspectiva que o aborda como sinônimo de experiência, faz do sujeito moderno um ser que crê que pode fazer tudo o que se propõe, onipotente, que pode mudar as coisas através de suas ações. Contudo, a experiência exige o desaceleramento e a interrupção dessa lógica de estímulos, de aceleração, de ação. Nas palavras do autor,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do

encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24)

Isto significa dizer que a experiência tem características próprias que revelam uma concepção de sujeito, de mundo e de saber opostos à chamada modernidade. Assim, conceitua-se o sujeito da experiência e o saber da experiência. O sujeito da experiência é aquele que tem uma disponibilidade fundamental para encontrar-se com o desconhecido, que essencialmente está aberto ao novo. E é receptivo. Também é passivo, no sentido de revelar uma paixão, um certo padecimento, paciência e atenção àquilo com que se encontra. Este sujeito está exposto no sentido de colocar-se em risco, revelando sua vulnerabilidade. Somente o sujeito que atende à essas especificidades conseguem alcançar a experiência.

O saber da experiência, por sua vez, compreende-se como dotar de sentido ou sem-sentido aquilo que acontece ao sujeito. Dessa forma, é finito e está diretamente ligado ao indivíduo; é particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Este saber, então, distancia-se da concepção utilitária de conhecimento, de uma lógica de consumo voltada a sensação de sobrevivência. É um saber primordial para a existência, portanto, tudo que torna a experiência impossível também o faz com o saber.

Dito isto, em se tratando especificamente de leitura, Larrosa define o ato de ler (2019):

Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar. (Larrosa, 2019, p. 177)

A leitura é considerada uma indeterminação do dizer, o que abre infinitos caminhos dentro de um texto para sua significação. A leitura possibilita o pensar, e o pensar, por sua vez, direciona-se para a reflexão, para o questionar, perguntar. Além disso, para Larrosa, a leitura é uma conversação, mesmo que com uma face silenciosa e solitária. Trata-se do ler com os outros, de encontrar-se com o aprender a partir de um movimento plural, ou seja, da participação de sujeitos no texto, do texto como um âmbito relacional. A leitura proporciona, ainda, a liberdade. Esta liberdade diz respeito a relação entre leitura e escrita. Escrita que surge a partir de uma palavra existente, pré-escrita. Os textos estão, nas palavras do autor, “entremeados com outros textos.

Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isto é, de um texto múltiplo e infinito” (Larrosa, 2019, p. 183).

Em *La experiencia de la lectura: estudios sobre Literatura y Formación* (2003), Larrosa discorre sobre a leitura para além de um passatempo ou meio para adquirir conhecimentos: a leitura como algo que nos faz ser o que somos. Ou seja, a leitura como formação e a formação como leitura. No entendimento da leitura como formação, a leitura é experiência, é uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. Na formação como leitura, por sua vez, a leitura é uma produção de sentido, uma relação com o outro rumo à transformação, uma formação associada ao dar forma e desenvolver-se, longe do autoritarismo excludente de um modelo prescritivo e padronizador.

A leitura é, então, uma experiência que possibilita a atribuição de sentido ao mundo. A experiência de leitura, assim sendo, pode ser preparada em termos de criar possibilidades para que aconteça, mas não está vinculada a uma relação de causa-efeito, ou seja, não pode ser garantida, já que, a partir do supracitado sobre a experiência em si, esta caracteriza-se pela raridade. É importante salientar que, para Larrosa (2003), a experiência de leitura não é um conceito, visto que um conceito a tornaria universal, estabelecida por um conjunto de semelhanças e diferenças, de regularidades. Porém, a experiência de leitura é plural, múltipla, e, se conceitualizada, corre o risco de ser reduzida. Contudo, a experiência de leitura é intransitiva, é uma abertura ao desconhecido que não se pode antecipar ou prever.

Diante disso, a experiência de leitura é fundamental ao associar-se ao saber da experiência, aquele que ensina a viver humanamente e a conseguir excelência na existência; e ao depender de um sujeito da experiência, aquele capaz de ser transformado e, portanto, humanizado. É esta a concepção de leitura a que o letramento literário se propõe e é este o potencial que se deseja alcançar.

## 2.5 LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA: A RELAÇÃO ENTRE O LEITOR E O TEXTO

Neste ponto da presente pesquisa, é essencial o esclarecimento sobre a concepção de leitura e de literatura que fundamentam este trabalho. Para tanto, referencia-se Regina Zilberman (2008, 2012), Rildo Cosson (2020) e Paulo Silva (2022). O posicionamento adotado nesta investigação decorre do recorte de estudo

aqui proposto em virtude do conceito nuclear de letramento literário. Sendo assim, o objetivo deste subcapítulo é discorrer sobre a complexidade da leitura na formação do leitor literário, pontuar o significado de literatura assumido, e demarcar o uso do livro literário dentro do escopo desta pesquisa.

Em *A leitura e o ensino da literatura*, Zilberman (2012) aborda a formação do leitor no contexto brasileiro apresentando a condição paradoxal observada no final dos anos 1970: de um lado, há uma crise de leitura constatada pelo fato de que os jovens não são leitores; de outro, a crescente industrialização do país aumenta o número de consumidores de literatura. Discute-se, pois, o surgimento de políticas de estímulo à leitura. Ainda assim, a dualidade persiste: a leitura ora como prática indispensável para posicionamento correto e consciente do indivíduo perante a realidade, e a leitura ora vinculada a procedimentos consumistas. Em meio a este embate, a escola, historicamente, torna-se um espaço aparentemente neutro para resolução desta problemática.

Zilberman (2012) revela, então, que o ato de ler é tão complexo quanto representativo de ideais democráticos. A leitura pode ser um modo de inserção, bem como um processo de internalização de regras e assimilação de valores, de modo incontestável. O próprio ato de ler, mesmo que por vezes tido como mediador entre o eu e o mundo, pode ainda ser coercitivo, quando ligado a interesses pragmáticos, como o consumo. Por isso

Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler, já que se associa a ele um elenco de contradições, originário, de um lado, da organização específica da sociedade brasileira, de outro, do conjunto da sociedade burguesa e capitalista. (Zilberman, 2012, p. 20)

Isso significa que a leitura, ao ser tematizada, implica uma concepção de mundo que a caracterize. Neste sentido, mais especificamente em termos de leitura literária, concorda-se com o posicionamento de Cosson (2020) ao compreendê-la, referenciando a teoria transacional de Rosenblatt, como uma transação entre leitor e texto de forma recíproca. O leitor é um sujeito que expressa seus conhecimentos, sentimentos, emoções e experiências de vida enquanto realiza a leitura. E o texto, por sua vez, torna-se literário devido às condições do modo com que deve ser lido.

Ou seja, o texto literário caracteriza-se em virtude do leitor e o leitor literário caracteriza-se em virtude do texto, em uma intrínseca relação com a linguagem quanto construção simbólica do mundo e de nós mesmos. Este “é o fundamento da experiência literária, nos libertamos das constrictões e ordenamentos que nos são dados socialmente e nos fazemos verdadeiramente humanos.” (Cosson, 2020, p. 179).

Ainda de acordo com Cosson (2020) a literatura é tida como uma prática que, assim como toda prática cultural relevante, precisa ser ensinada. Para tanto, como objeto desse ensino considera-se não apenas livros, mas filmes, vídeos, outdoors, canções, vitrais de igreja, cartas, slides, performances artísticas, entre outros.

Toda essa miríade de formas e suportes textuais vale como material de ensino nas aulas de literatura pelo elo que cada um deles mantém ou pode vir a manter com a linguagem literária. (Cosson, 2020, p. 197)

Para o autor, não é devido comparar ou classificar em ordem de importância a diversidade de objetos de ensino da literatura, desde que essa diversidade seja considerada pelo professor na seleção de materiais literários. No âmbito desta investigação, porém, salienta-se que, compreendendo a literatura como potencializadora da humanização do sujeito, recorre-se ao seu estudo com base no objeto livro.

Esta opção decorre do entendimento de que, no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, o objeto livro exerce papel crucial. Para Zilberman (2008), a partir do pressuposto de que a leitura antecede a alfabetização, os livros são mobilizadores do ato de ler. Em suas palavras

Os livros para crianças despertam o gosto pela leitura, não têm propósito pedagógico e ainda divertem. Os alunos certamente apreciarão acompanhar, nas obras, as aventuras de personagens parecidas com eles, ação que os levará a buscar mais livros, solidificando sua competência de leitura. (Zilberman, 2008, p. 02).

Nesta visão de encantamento propiciada pelo livro literário, observa-se a potencialidade deste objeto na instituição escolar. Silva (2022), entretanto, faz refletir sobre a problemática de criar-se um idealismo fantástico acerca do potencial humanizador da literatura. Longe da pretensão de esgotar questões sociais que extrapolam os muros da escola, a literatura é, então, uma alternativa para o desenvolvimento de um engajamento questionador e humanitário. Isso porque

possibilita romper limites do espaço-tempo, em um exercício de alteridade que, ao distanciar o sujeito de sua realidade, possibilita que ele acesse outros modos de vida, favorecendo sua compreensão de si e do mundo (Silva, 2022). Neste quesito

A formação de leitores literários é indissociável da formação humana, uma vez que não se pode restringir a formação de leitores apenas ao ato de ler pura e simplesmente, desconsiderando a literatura como uma forma de conhecimento. Conhecimento esse que é, artisticamente, estruturado sobre nossas experiências como seres humanos. (Silva, 2022)

A formação do leitor literário coloca em evidência a formação humana, tematizando os significados da própria literatura e do ato de ler. A literatura é conhecimento artístico sobre ser humano. É meio para afetividade, no sentido de promover, por meio da experiência estética, alegria, euforia, surpresa, ternura, raiva, medo etc. (Silva, 2022). Isto posto, adota-se aqui a perspectiva de literatura atrelada a humanização assim como a ideia de leitura literária atrelada ao objeto livro.

## 2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Este subcapítulo atende à necessidade de se adentrar à formação docente no âmbito desta investigação. Para tanto, referencia-se Bernadete Gatti e António Nóvoa. Este professor universitário português, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea, e aquela pesquisadora brasileira reconhecida por seu trabalho na área Educação. Ambos atuantes no âmbito da formação docente, com um vasto número de publicações na área.

Gatti (2013) defende um novo paradigma para a educação escolar. Neste sentido, a escola justa é aquela que exerce justiça social e que, na contemporaneidade, consegue lidar com as heterogeneidades e promover aprendizagens eficazes. Assim, tem-se o professor como atuante na centralidade do processo educativo que tem por objetivo a formação do aluno, seu desenvolvimento humano e social. Contudo

Mesmo com as novas iniciativas em políticas de formação docente, continua sem solução a questão dos currículos e das formas institucionais quanto à formação inicial de professores – na verdade, quanto ao cerne dessa formação. (Gatti, 2013, p. 64)

Ou seja, para realização dessa perspectiva de escola, tão urgente atualmente, é preciso não só repensar a formação docente, especialmente a formação inicial, bem como encontrar caminhos para efetivá-la. Em artigo publicado anteriormente, em 2003, sob o título *Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas*, Gatti já elucidava a falta de efetividade das propostas advindas de estudos sobre formação de professores. Para esta problemática, a referida autora levanta três pontos de destaque como lacunas formativas: a ausência de uma proposta em que se tenha clareza da perspectiva de um perfil docente a ser formado; a falta de integração entre as disciplinas conteudistas e as disciplinas pedagógicas; e a formação dos formadores.

Por outro lado, em capítulo do livro *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, Gatti (2019), após apontar fragilidades no âmbito político, das práticas formativas e da formação continuada, como a precarização e o aligeiramento da formação, a frágil articulação entre teoria e prática e a descontinuidade de programas formativos, respectivamente, propõe a reflexão sobre novos rumos para a formação de professores. A pesquisadora discorre sobre a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente, reconhecendo os professores como essencialmente sociais, e considerando que as identidades pessoais e profissionais destes educadores se estabelecem por meio de relações com o entorno, de modo social, emocional, cognitivo e afetivo. Além disso, demonstra que a formação de professores se dá em um *continuum*. Para Gatti

Embora ocorra por fases claramente diferenciadas – na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem. (Gatti, 2019, p. 183)

Ou seja, a formação inicial e continuada passa a ser vista como unidade, em continuidade, e não ruptura. Para tanto, é fundamental compreender a profissão docente como uma prática sustentada na teoria e reflexão coletiva, não mais individualizada. Este modo de profissionalização permite que o professor tome consciência dos sentidos de sua prática, levando-o ao exercício de sua autonomia (Gatti, 2019).

Diante disso, Gatti (2019) revela alguns consensos sobre a formação de professores, sobretudo inicial, como a reflexão na articulação entre teoria e prática, a valorização da postura investigativa, a aproximação entre instituições de formação e a escola, a valorização da construção de comunidades de aprendizagem, o ensino como uma atividade profissional alicerçada em um repertório de conhecimentos sólidos, a formação de professores para a justiça social, e a importância de considerar as crenças e conhecimentos docentes em seu próprio processo formativo.

Em perspectiva semelhante, Nóvoa (2017) aponta para a necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional, e, a partir de então, construir um novo lugar institucional de formação. Em um contexto contemporâneo de desprofissionalização docente, ataques à universidade e privatização da educação, o referido autor reconhece que, para construção deste outro lugar formativo, é preciso valorizar o *continuum* profissional, buscar inspiração em outras profissões universitárias e definir a especificidade da formação profissional docente.

Este novo lugar é híbrido, ancora-se na universidade e na junção entre várias realidades que configuram o campo docente. É lugar de convergência e colaboração, de encontro entre universidade e escola, de ação pública. “Dito de outro modo: é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público.” (Nóvoa, 2017, p. 1115).

Ainda sobre esta temática, em capítulo de livro intitulado “Três teses sobre o terceiro: para repensar a formação de professores”, Nóvoa (2022) busca a superação de dicotomias na formação docente – a dicotomia entre escola e universidade como local formativo, entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, e entre vocação e profissão. Para o pesquisador, existe uma terceira realidade – um terceiro lugar institucional, um terceiro gênero de conhecimento, e uma terceira presença coletiva.

O terceiro lugar institucional, como supracitado, é o encontro da universidade com a escola, como um encontro de campos de atuação docente. O terceiro conhecimento é o conhecimento próprio da profissão docente. E a terceira presença coletiva refere-se à profissionalização baseada na colaboração e cooperação, por meio de uma responsabilidade compartilhada (Nóvoa, 2022).

É evidente, pois, que Gatti (2003, 2013, 2019) e Nóvoa (2017, 2022) concordam com os rumos da formação docente em *continuum*, ou seja, na perspectiva de formação de professores de modo contínuo, em que universidade e escola não sejam espaços de formação opostos, mas atrelados. Na presente pesquisa, confere-se a formação de professores esta importância e possibilidade de existência. Entretanto, considera-se válido discutir os rumos da formação continuada de professores, recorte do estudo aqui realizado.

### 2.6.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O ESTADO DE SÃO PAULO

O autor selecionado para abordagem desta temática foi Francisco Imbernón, doutor “cum laude” em Filosofia e Ciências da Educação, mestre em Educação Primária e, atualmente, professor catedrático de Educação na Universidade de Barcelona. Em livro que leva o mesmo título deste subitem, Imbernón (2010) discorre sobre os desafios para uma necessária mudança na perspectiva de formação continuada de professores. Essa necessidade, segundo o autor, advém de 3 aspectos principais.

Em primeiro lugar, há que se considerar uma herança significativa do século XX, em que houve uma crítica à racionalidade técnico-formadora, uma proximidade das instituições educacionais com as universidades em processos de pesquisa-ação, entre outros quesitos. Porém, em segundo lugar, nota-se que, apesar dessa herança, o século XXI inicia marcado por um retrocesso no que se refere à formação docente. Isso porque verifica-se que se manteve um arsenal de teorias, práticas e estruturas que pouco modificaram a formação docente na prática, de forma permanente. Em terceiro lugar as mudanças globais e geracionais tendem para um contexto complexo em que falta uma delimitação clara das funções do professor, ao tempo que é preciso atender às demandas plurais de contextos sociais diversos em um âmbito de intensificação do trabalho educacional.

Imbernón (2010) destaca o fato de que não é a formação continuada que será solução para tudo, principalmente enquanto colocar o professor em uma posição passiva perante o conhecimento. Por isso, quando se fala em formação docente o que está posto para discussão é um contexto político-social que contempla um conceito

de profissão do professor, sua situação de trabalho e carreira, a realidade das instituições educacionais, da educação básica como um todo e a análise do corpo docente.

Historicamente, o autor em questão realiza uma trajetória da formação continuada em países latinos. Por volta dos anos 1970 têm início a discussão sobre formação continuada aliada à importância da participação de docentes nos processos de planejamento das atividades da formação. Contudo, predomina um modelo individual de formação continuada que atende às carências da formação inicial. Na década de 1980 ocorre um paradoxo em torno da formação continuada, pois é um momento de auge da técnica na formação, resistindo a perspectivas pautadas na prática e na crítica para este processo.

Os programas de formação continuada são, então, considerados treinamentos em busca de consolidar as competências de um bom professor. Em uma crise de valores atrelada à pós-modernidade e as necessidades que instaura – compromisso de educar a todos, abordagem das diferenças sociais, questionamento da autoridade do professor, entre outros -, esta perspectiva de formação docente é contestada.

Assim, nos anos 1990, existe uma introdução a mudança, mesmo que de forma tímida. A formação continuada de professores começa a ser institucionalizada e, com isso, a visão de aperfeiçoamento da prática docente surge no formato de cursos padronizados junto a uma preocupação com estudos teóricos e em formatos alternativos, como a pesquisa-ação. Trata-se de uma época frutífera, porém em que permanece a separação entre teoria e prática. Por fim, dos anos 2000 até a época de publicação do livro (2010), evidencia-se uma busca por novas alternativas, dada a considerada crise da profissão do professor, de acordo com Imbernón.

Para compreender os motivos pelos quais o autor considera os anos 2000 como momento de crise para a profissão docente, ele destaca as mudanças sociais que provocaram e provocam impactos na prática pedagógica. São 8 elementos: o aumento acelerado e transformação rápida do conhecimento científico e social; a evolução acelerada da sociedade em estruturas materiais, institucionais e formas de organização; as mudanças nos meios de comunicação; a visão de educação não mais como patrimônio exclusivo dos professores; a sociedade multicultural e multilíngue, com diálogo para diversidade e angústia social e educativa; o poder de transmissão

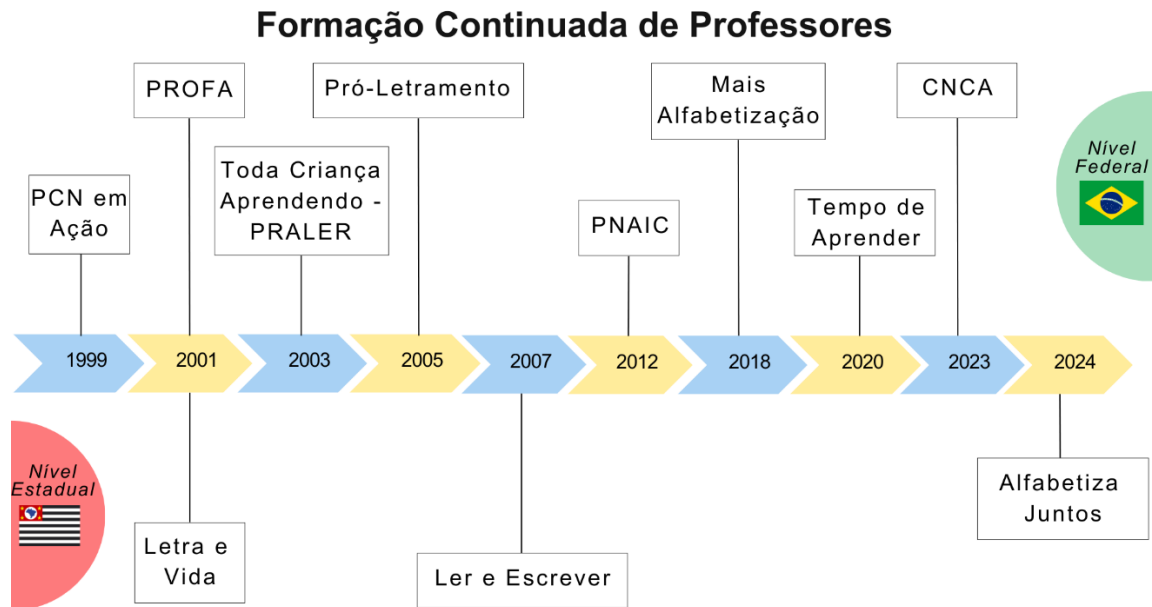
de conhecimentos compartilhado; a bagagem sociocultural na educação; e a desregulação do Estado.

Estes elementos exercem influência em 5 aspectos da formação docente: o questionamento da pura transmissão de conhecimentos; a evidência da importância do trabalho em equipe e da colegialidade; o desconforto de especialistas infalíveis ou acadêmicos que encontram-se distantes da prática, o que revela a exigência de metodologias diferentes na formação; o reconhecimento da capacidade dos professores de gerarem conhecimento pedagógico; e a presença da diversidade e necessidade de contextualização de saberes.

Isto posto, considera-se importante a construção de um clima de colaboração entre professores, a participação dos professores em todo o processo de formação continuada, e o auxílio de um assessor externo para uma nova perspectiva de formação continuada. Imbernón (2010) ainda destaca obstáculos diversos que dificultam o alcance dessa nova perspectiva, porém aponta para uma proposta possível, baseada no diagnóstico das formas de atuação dos professores em sala de aula, na exploração da teoria em relação com a prática, na discussão reflexiva, e na relação entre professores e assessoria.

Diante do acima exposto e perante os objetivos da presente pesquisa, é fundamental conhecer as iniciativas de formação continuada para professores alfabetizadores. Ao cruzar dados advindos de dois artigos contemporâneos (Hess; Souza, 2018; Arcenio; Azevedo, 2024), tem-se a trajetória de programas formativos de cunho federal e estadual, ou seja, em relação ao Brasil, mais especificamente ao estado de São Paulo, como na figura abaixo:

Figura 1 - Linha do tempo - Formação Continuada de Professores



Fonte: elaboração própria, 2025.

Na figura, os programas desenvolvidos no estado de São Paulo estão descritos abaixo da linha do tempo. Já os programas realizados em nível federal, ou seja, propostos para todos os estados brasileiros, estão acima da linha do tempo. Considera-se, porém, os programas estaduais como decorrência de programas federais, como é o caso do Letra e Vida, do Ler e Escrever e do Alfabetiza Juntos, referentes, respectivamente, ao PROFA, ao Pró-Letramento e ao CNCA. Todos os Programas e o significado de suas siglas serão brevemente explicitados a seguir.

Em recente artigo sobre *A formação continuada de professores alfabetizadores: um recorte nos programas federais de alfabetização* (Arcenio; Azevedo, 2024), são analisados programas federais no período de 1990 a 2020. O primeiro deles é Parâmetros Curriculares em Ação (PCN em Ação), de 1999. Com a finalidade de auxiliar professores atuantes no Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Educação Indígena e na Educação de Jovens e Adultos a identificarem as ideias presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o PCN em Ação teve módulos e recortes, entre eles os de Alfabetização. A concepção de alfabetização que postulava baseava-se nas hipóteses de escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ou seja, na Psicogênese da Língua Escrita.

Em 2001, tanto o artigo supracitado quanto o artigo intitulado *Discussão e análises sobre os programas de formação continuada de professores alfabetizadores*

*no estado de São Paulo* (2018), de Hess e Souza, retratam o desenvolvimento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Também baseado na Psicogênese da Língua Escrita, no estado de São Paulo foi implementado como Letra e Vida. Hess e Souza (2018) abordam o Programa Toda Criança Aprendendo, de 2003, lançado em âmbito nacional. Neste programa, também conhecido como PRALER, a proposta metodológica baseava-se no método fônico, considerado clássico, junto a construção de procedimentos de leitura a partir do convívio dos alunos com diversos gêneros textuais.

Em ambos os artigos recorrentes neste subitem (Hess; Souza, 2018; Arcenio; Azevedo, 2024) considera-se o programa federal Pró-Letramento. Constituído pelos cursos de “Alfabetização e Linguagem” e “Matemática”, o Pró-Letramento foi iniciado em 2005, destinado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O material utilizado no programa, além de influência dos estudos de Emília Ferreira, aborda a perspectiva do Letramento, referenciando Kleiman, Rojo e Soares. Já em 2007, de acordo com Hess e Souza (2018), ocorreu o Programa Ler e Escrever no estado de São Paulo, com o lançamento do Plano Estadual de Educação. Alinhado ao Pró-Letramento, o programa tem uma proposta alicerçada na concepção construtivista de alfabetização, sob a perspectiva do letramento.

Em 2012, segundo Hess e Souza (2018) e Arcenio e Azevedo (2024), foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização em Idade Certa (PNAIC), tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, dentre outras propostas. A perspectiva de alfabetização adotada pelo Pacto, neste ano, também recorre à Psicogênese da Língua Escrita.

Por fim, Arcenio e Azevedo (2024), apontam para dois programas federais realizados em 2018 e 2020: o Mais Alfabetização e o Tempo de Aprender, respectivamente. O Mais Alfabetização, com formações em plataforma virtual, apresenta a concepção de alfabetização fundamentada em um recorte da BNCC, privilegiando a consciência fonológica. O programa seguinte, Tempo de Aprender, criado em 2020 com vários eixos de atuação, atende à formação continuada por meio de cursos online disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC. Àqueles destinados aos professores alfabetizadores baseiam-se, pois, na consciência fonológica e no método fônico para ensino da leitura e escrita.

Recentemente, como disponível no *site* gov.br, em aba do Ministério da Educação (Governo Federal, 2024) foi firmado o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, mais especificamente, em junho de 2023. A Secretaria de Educação Básica (SEB) é responsável por um conjunto de ações com o objetivo de, por meio da colaboração entre os entes federativos, garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do ensino fundamental e recuperar as aprendizagens dos alunos do 3º, 4º e 5º ano afetados pela pandemia do COVID-19. Entre os seus eixos de atuação, está a formação. Esta considera como meta a garantia de que 100% dos municípios e estados implementem uma Política de Formação de Gestores Escolares e outra para Professores Alfabetizadores. Neste eixo ficam estabelecidos os papéis do MEC, dos Estados e dos Municípios.

Cabe ao MEC elaborar diretrizes para os programas de formação, disponibilizar a plataforma virtual Avamec Interativo, avaliar e credenciar os programas de formação e disponibilizar assistência técnica e financeira. Os Estados ficam incumbidos de elaborar a Política Territorial de Formação, contemplando seus profissionais e os profissionais das redes municipais; pactuar com os municípios a formação de profissionais das redes municipais; e operacionalizar, de modo regionalizado, as ações de formação. Por fim, os municípios podem escolher entre a Política formulada pelo estado ou a elaboração de uma Política Municipal de Formação e de sua operacionalização.

No estado de São Paulo, como parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), e como consta em site próprio (EFAPE, 20--), há o desenvolvimento do Programa Alfabetiza Juntos. Em regulamento oficial publicado em setembro de 2024, constam as diretrizes e conteúdo pedagógico, contudo, não fica claro qual é a concepção de alfabetização adotada pelo Programa. O documento salienta que o curso propõe reflexões a partir de um pensamento crítico sobre ser docente alfabetizador e que o curso surge devido aos resultados da Avaliação de Fluência Leitora e do compromisso estadual com a alfabetização.

Em seus objetivos, recorreu-se aos termos competências e habilidades que remetem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, a Base não fora citada. O documento norteador a que se tem referência é o Currículo Paulista. Em termos de abordagem do conceito de alfabetização, não há menção à autores ou métodos, disponibilizadas em acesso público. Porém, é possível inferir que o enfoque na Avaliação de Fluência Leitora demonstra indícios de uma tendência ao uso do

método fônico, visto que se trata de uma avaliação mecânica dos níveis de leitura dos estudantes.

A avaliação de fluência leitora, realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), segundo o próprio centro (20--), é uma avaliação em larga escala que busca associar a criança a um perfil leitor, medindo a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos relacionados à sua etapa escolar. As crianças são classificadas em 3 perfis: Pré-Leitor, Leitor Iniciante e Leitor Fluente, além daquelas que não realizam nenhuma leitura. Para análise do desempenho desta leitura, considera-se 3 critérios: precisão, velocidade ou automaticidade, e prosódia.

O Centro disponibiliza, ademais, uma plataforma com atividades digitais em que os estudantes podem treinar a leitura, reforçar habilidades. Na prática, é realizada uma gravação da leitura do estudante de uma lista de itens, contendo palavras e palavras possivelmente desconhecidas (em substituição às pseudopalavras inicialmente utilizadas), e de um pequeno texto narrativo. Em seguida, o professor aplicador, figurado por um docente externo, seja ele professor, coordenador ou supervisor, faz três questionamentos ao aluno, referentes ao texto lido, e busca enquadrar as respostas nas alternativas disponíveis. Por fim, a avaliação é feita por meio de inteligência artificial.

Apesar da Avaliação em Fluência Leitora não ser o foco desta pesquisa, é imprescindível considerar o contexto em que ela foi realizada, em meio a uma mudança paradigmática do entendimento acerca do ato de ler, do significado da leitura. Isto incide diretamente nas práticas de leitura realizadas na sala de aula, afinal, com a plataformização do ensino de leitura por meio de um aplicativo que se utiliza de reforçadores, modifica-se o suporte do texto, o propósito de leitura, e a concepção de ensino e aprendizagem que adentra o ambiente escolar.

Após a exploração vasta de conceitos teóricos sobre alfabetização e letramento, teorias da aprendizagem, letramento literário e experiência de leitura, e da contextualização histórica sobre a formação continuada de professores, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para compor o presente capítulo de referencial teórico. Tendo em vista o supracitado e as tendências observadas para a formação de professores alfabetizadores, o levantamento bibliográfico busca traçar tendências observáveis em pesquisas na área do letramento literário.

## 2.7 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: MAPEAMENTO DE PESQUISAS

Para corroborar com a presente pesquisa, realizou-se levantamento bibliográfico, a fim de averiguar estudos realizados sobre o tema do letramento literário. Para Gil (2002),

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (Gil, 2002, p. 45)

Ou seja, a pesquisa bibliográfica garante o acesso ao que já foi produzido, assim, aproxima o autor de sua própria temática. Neste sentido, destaca-se aqui a pesquisa bibliográfica como parte de um aparato de pesquisa maior que dispõe de outros procedimentos metodológicos. Para Lakatos e Marconi (1992), a escolha do tema em uma pesquisa bibliográfica é crucial para direcionar a busca de dados. Esta, por sua vez, incide na elaboração de um plano de trabalho que culmina na análise e interpretação dos dados levantados.

Neste âmbito, o tema escolhido é o letramento literário. Buscou-se, pois, estudos oriundos das produções acadêmicas brasileiras, as teses e dissertações. Para tanto, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esta biblioteca reúne informações de teses e dissertações existentes no Brasil, bem como estimula a publicação destes trabalhos em meio eletrônico, garantindo, assim, maior visibilidade à produção científica nacional.

Inicialmente, houve testagem de descritores, uma vez que o tema letramento literário é abrangente. Desejava-se analisar dados que envolvem o letramento literário e a formação docente e o letramento literário no Ensino Fundamental I (EFI), mais especificamente no 1º e 2º ano. Testou-se, então, 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. Ressalta-se que não foi utilizado nenhum tipo de filtro durante esta busca, nem mesmo quanto ao período de publicação de trabalhos.

A partir daí, foram realizadas 3 etapas de filtragem: análise de títulos, análise de resumos e, por fim, para categorização, houve busca pelos trabalhos completos e leitura deles na íntegra. Este processo considerou a adequação temática, ou seja, a seleção de trabalhos que consideram os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente o 1º e o 2º ano, e/ou a formação docente. Nestes percalços, em primeiro momento, ou seja, na leitura dos títulos, 759 títulos foram desconsiderados. Dentre os motivos para esse descarte, há o fato de que muitos estudos se destinavam ao letramento literário no Ensino Fundamental II, outros se referiam ao Ensino Médio, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e outras temáticas, como letramento em língua inglesa. Ainda havia 6 títulos em duplicidade.

Já durante a análise de resumos, 35 trabalhos foram excluídos por se remeterem ao 3º, 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental I exclusivamente, e 7 resumos estavam indisponíveis. Enfim, na busca pelo trabalho completo, 3 deles não foram localizados. Iniciada a leitura de teses e dissertações na íntegra para categorização de dados, verificou-se, ainda, ao longo de um dos trabalhos, que este se desenvolvia no Ensino Médio e, portanto, também foi desconsiderado. Assim, após todas as filtrações, resultaram 43 pesquisas, entre teses e dissertações.

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico

<i>Busca/filtros</i>	<i>Resultado inicial</i>	<i>854</i>
<i>1º filtro – análise de título</i>	Leitura de títulos	- 759
	Títulos em duplicidade	- 6
<i>2º filtro – análise de resumos</i>	Leitura de resumos	- 35
	Resumos indisponíveis	- 7
<i>3º filtro - categorização</i>	Leitura de texto na íntegra	- 1
	Trabalhos indisponíveis	- 3
<b>Total</b>		<b>43</b>

Fonte: elaboração própria, 2025.

Os 43 trabalhos foram organizados em áreas e subáreas temáticas. A partir do tema letramento literário que perpassa todos os estudos, destacam-se Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Formação de Professores e Outros, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 2 - Subáreas do levantamento bibliográfico

<b>Letramento</b>	<b>Área</b>	<b>Subárea</b>	<b>Total</b>
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1º ano	14
		1º e 2º ano	1

	2º ano	3
	1º ao 3º ano	4
	Ensino Fundamental I	8
<i>Subtotal</i>		<b>30</b>
Formação de Professores	Formação Inicial – Pedagogia	5
	Formação Continuada – Anos Iniciais do EFI	5
<i>Subtotal</i>		<b>10</b>
Outros	Análise de Materiais Didáticos	1
	Levantamento Bibliográfico	1
	Proposta Pedagógica	1
<i>Subtotal</i>		<b>3</b>
<i>Total</i>		<b>43</b>

Fonte: elaboração própria, 2025.

Os trabalhos em Anos Iniciais do Ensino Fundamental não se limitam, exclusivamente, a turmas de 1º e 2º ano. O critério adotado foi a presença de uma delas no escopo de estudo. Portanto, há trabalhos apenas sobre o 1º ano, sobre 1º e 2º ano, apenas sobre 2º ano, sobre 1º ao 3º ano e aqueles referentes aos “Ensino Fundamental I” em que não há menção de turmas específicas. Todos estes estudos realizaram-se no ambiente escolar. Já na área de Formação de Professores, subdivide-se os trabalhos em Formação Inicial – Pedagogia e Formação Continuada – Anos Iniciais do EFI. Este refere-se às pesquisadas que propuseram modalidades de formação continuada ou investigaram programas já existentes, enquanto aqueles se destinam ao estudo da formação inicial em cursos de Pedagogia, contemplando também propostas interventivas. 3 trabalhos não se enquadraram nas subáreas supracitadas, portanto formam a área Outros. Um deles é uma Análise de Materiais Didáticos do EF, outro é um Levantamento Bibliográfico e o último é uma Proposta Pedagógica sobre letramento literário para crianças, que não delimita faixa etária de aplicação, ou seja, não se restringe aos anos iniciais do EF.

A reunião destes trabalhos revela caminhos trilhados e caminhos possíveis para o estudo sobre letramento literário. Para explanação deste pressuposto, nos próximos subitens verifica-se a caracterização dos dados, a partir das datas, local de publicação e área do conhecimento ao qual pertencem, e a categorização deles, com enfoque metodológico.

Deseja-se organizar os trabalhos de acordo com a metodologia, em termos de abordagem (qualitativa, quantitativa ou mista), procedimentos (estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica, pesquisa com produto educacional, pesquisa documental, pesquisa etnográfica, pesquisa intervenção e pesquisa propositiva) e

participantes (crianças, pais, professores, outros profissionais da educação, graduandos da Pedagogia, egressos da Pedagogia, docentes da Pedagogia). Assim, questiona-se: como são realizadas pesquisas sobre letramento literário? Diante desta pergunta norteadora, será possível conceber resultados múltiplos e abrangentes que auxiliam no engajamento temático deste estudo.

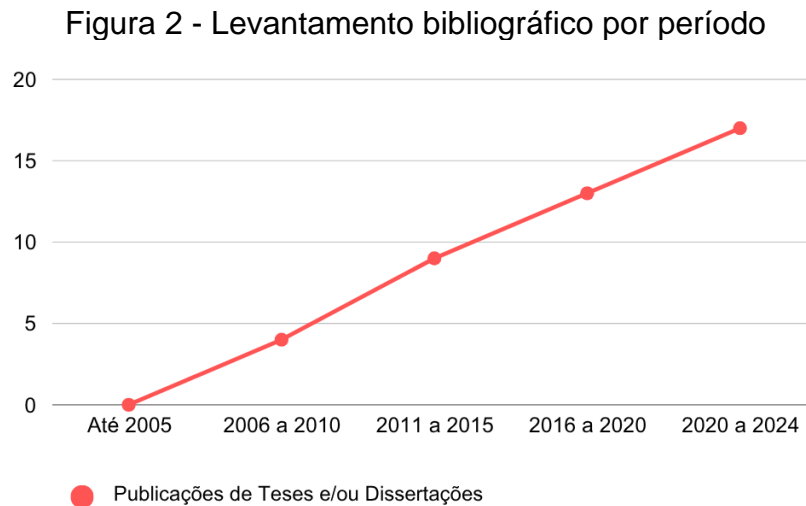
Este tipo de pesquisa pode ser denominado de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Ferreira (2002) demonstra que se trata de pesquisas de cunho bibliográfico na busca por mapear conhecimentos sobre determinado conteúdo ou temática. Estuda-se, pois, a recorrência de publicações em diferentes épocas e lugares, na produção de teses e dissertações, periódicos e comunicação em congressos e seminários. Por meio de uma metodologia de caráter inventariante e descritivo, dá-se luz às categorias e facetas que fundamentam a análise do fenômeno pesquisado. Dito isto, esta etapa da investigação, portanto, traça o “estado da arte” do letramento literário.

É válido salientar que, neste processo de inventariar a produção científica, de acordo com Ferreira (2002), metodologicamente, a leitura de resumos pode parecer insuficiente para o pesquisador. Por vezes, ocorre a sensação de que a leitura do resumo não demonstra a totalidade da pesquisa, que pode ser descuidada ou de que o resumo foi mal escrito. Para responder a tal problemática, alguns pesquisadores desconsideram as limitações dos resumos, outros utilizam resumos de uma única fonte para evitar duplicidade, e alguns vão em busca do trabalho na íntegra. Nesta pesquisa, optou-se pela terceira opção. Dessa forma, os trabalhos aqui apresentados foram lidos integralmente em busca da construção de um mapeamento fiel sobre as teses e dissertações publicadas relacionadas ao letramento literário.

### 2.7.1 CARACTERIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A partir do levantamento bibliográfico realizado na BDTD, os dados podem ser caracterizados de acordo com o ano de publicação, local/região de publicação e área de conhecimento. Ressalta-se que os dados coletados são formados por 3 teses e 40 dissertações. Neste momento, é importante mencionar que não houve aplicação de filtros na base de dados. Isso significa que apenas o descritor letramento literário foi utilizado, sem delimitação de período ou local de publicação.

O trabalho mais antigo localizado data de 2006. Considerados os recortes anteriormente postulados, as pesquisas abrangem um período de 16 anos (do mais antigo ao mais recente, de 2006 a 2022).

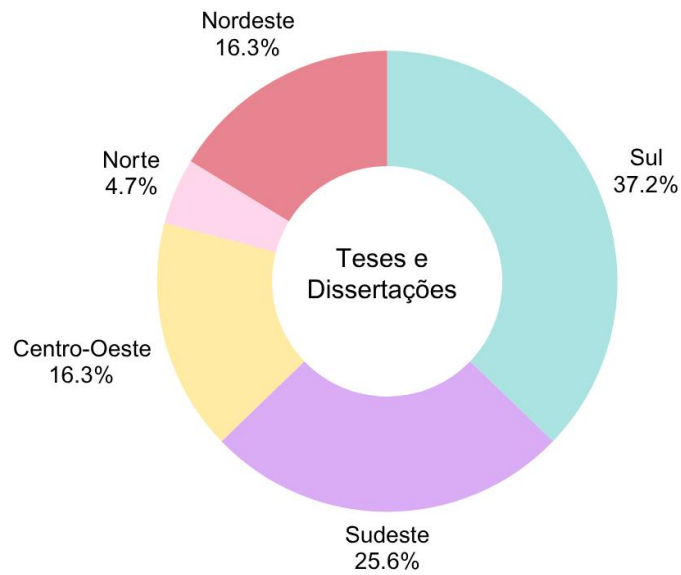


Fonte: elaboração própria, 2025.

O gráfico acima demonstra tendência para o crescimento de pesquisas sobre letramento literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente contemplando 1º e 2º ano, e na Formação de Professores. Até 2005, nenhum trabalho fora localizado. A partir de 2006, as publicações começam a surgir. De 2006 a 2010, são 4 trabalhos. De 2011 a 2015, 9. De 2016 a 2020, 13 produções. E, de 2020 a 2024, 17 trabalhos.

O indicador que revela a região do Brasil em que os trabalhos foram publicados ocorre da seguinte maneira:

Figura 3 - Levantamento bibliográfico por região

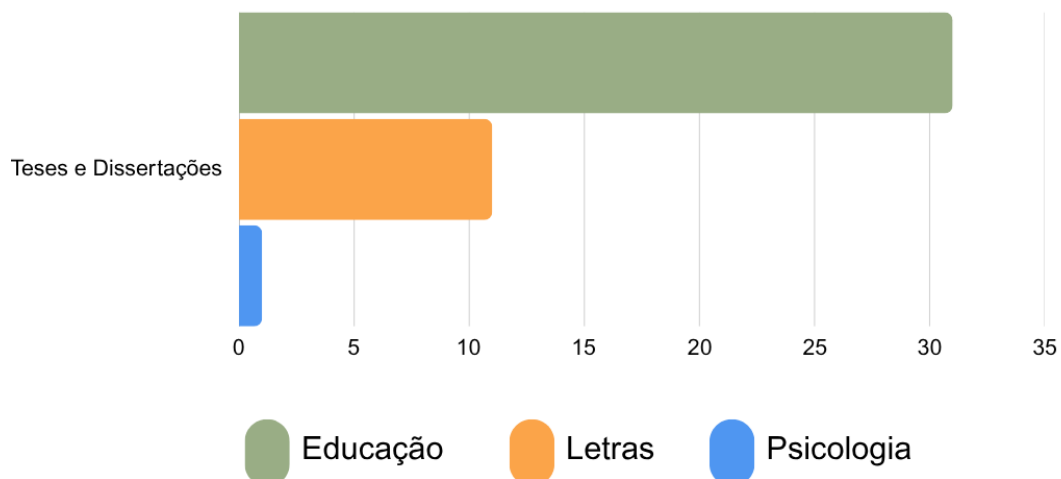


Fonte: elaboração própria, 2025.

As regiões Sul e Sudeste são responsáveis por mais de 60% das publicações (em números absolutos, respectivamente, 16 e 11 trabalhos). As regiões Nordeste e Centro-Oeste aparecem em seguida, com 7 publicações cada. Por fim, a região Norte apresenta 2 contribuições. Apesar de não igualmente, os trabalhos compreendidos pelo recorte aqui adotado distribuem-se em todas as regiões brasileiras.

No que concerne à área de conhecimento, Educação, Letras e Psicologia surgem nos dados.

Figura 4 - Levantamento bibliográfico por área de conhecimento



Fonte: elaboração própria, 2025.

Compreendendo a maior parte das pesquisas, na área da Educação reúne-se 31 trabalhos. Letras surge com 11 e Psicologia com apenas 1. Verifica-se que o letramento literário fica evidenciado na área da Educação, mas também é contemplado em Letras e Psicologia, de forma próxima e sempre relacionado ao ambiente escolar ou instituição de ensino superior.

Destarte, considera-se evidente o crescimento de publicações dentro da temática estudada, além das contribuições das regiões brasileiras para tanto, ainda com destaque para região Sul e região Sudeste, e, por fim, a Educação como campo no qual se consolida o conhecimento sobre letramento literário. Nos próximos subitens a descrição e análise dos dados possibilita um mapeamento mais específico do letramento literário.

#### 2.7.2.1 Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Nesta área considera-se trabalhos que abordam apenas 1º ano, 1º e 2º ano, apenas 2º ano, de 1º a 3º ano, e todos os anos iniciais do Ensino Fundamental. São 30 trabalhos, como no quadro abaixo:

Quadro 3 – Base de dados: anos iniciais do Ensino Fundamental

<b>Pesquisa</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
1	Alfabetizar letrando: mudanças (im)previsíveis no ensino fundamental de novo anos	MAGALHÃES, Rosângela Márcia	2014
2	O significado da leitura literária no processo de alfabetização	MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar	2015
3	Letramento literário no início da escolarização: estímulo à reflexão, humanização e construção de sentidos	PANSOLIM, Franciele Caroline	2019
4	Letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do ensino fundamental	NEGRI, Andreia Silva de.	2013
5	Transposição didática em literatura clássica em história em quadrinhos: letramento e formação de leitores nas séries iniciais do ensino fundamental	DIAS, Artenizia Leonel	2022
6	“As aventuras de Pinóquio” e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a)	ORTIZ, Ivanir Maciel	2008
7	A contribuição do gênero conto para a formação do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental	OLIVEIRA, Juliana Silva Alves	2018
8	A formação de leitores literários na perspectiva histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde – GO	RODRIGUES, Lídia Silva	2018

9	A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento	GROSSI, Maria Elisa de Araújo	2008
10	Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental	LÓ, Judithe Eva Dupont	2011
11	Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos	GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena	2019
12	Diálogos intertextuais na sala de aula: as arcas de Noé e a formação de leitores literários no 1º ano do ensino fundamental	OLIVEIRA, Maria das Graças Bernardo de	2021
13	A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária	RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida	2006
14	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental	SOUZA, Ingobert Vargas de	2015
<i>1º ano</i>			
15	Significações das práticas de leitura de livros infantis no ciclo da alfabetização em duas escolas de contextos distintos	SANTOS, Talita Romano	2022
<i>1º e 2º ano</i>			
16	Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil	MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi	2011
17	A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)	ARAÚJO, Sammya Santos	2018
18	Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do ensino fundamental I	FANT, Carla Cristiane Saldanha	2021
<i>2º ano</i>			
19	A criança entre a voz do verso e a letra do sentido: a poesia no processo de alfabetização	JOAQUIM, Isadora Rebello	2016
20	Letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu – BA	ALVEZ, Fernanda de Santana da Luz	2022
21	A escola, o PNAIC e a dinamização de acervos literários	SERAFINI, Caticiane Belusso	2016
22	Discursos e representações de infâncias no acervo literário do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	GEROTTO, Lorraine Martins	2021
<i>1º ao 3º ano</i>			
23	Em busca do País das Maravilhas: o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental	MACHADO, Rafaella	2013
24	Entre as proposições teóricas e prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa	OLIVEIRA, Virgínia de Souza Avila	2011
25	Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto	CAMPOS, Cleide de Araújo	2018

26	Contação de histórias: uma prática para o letramento literário	SAN MARTIM, Carla Alessandra Garibaldi	2018
27	Práticas de contação de histórias em comunidade e escola do Vale do Jequitinhonha	VIEIRA, Veridiana Franca	2022
28	Letramento literário e educação estética na formação do leitor	COUTINHO, Thiago Barbosa de Oliveira	2022
29	Literatura e letramento: uma análise das adaptações dos contos de fadas presentes na coleção <i>A Escola é Nossa</i> , anos iniciais do ensino fundamental	TODESCHINI, Marisalba Borges	2016
30	Do autor ao leitor: os processos que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro	NOGUEIRA, Poliane Vieira	2017
<i>Ensino Fundamental I</i>			

Fonte: elaboração própria, 2025.

As primeiras pesquisas abordadas representam 46,6% do total e realizam-se no 1º ano do Ensino Fundamental. Magalhães (2014), em *Alfabetizar letrando*, investiga e amplia o diálogo sobre a prática de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando as vozes das crianças, dos pais e da professora de uma turma de 1º ano. Nesta mesma perspectiva, Militão (2015), em *O significado da leitura literária no processo de alfabetização*, realiza pesquisa-ação com crianças, ao propor uma abordagem do uso da leitura literária como incentivo à introdução, aprofundamento e consolidação do processo de alfabetização. Pansolim (2019), por sua vez, em *Letramento literário no início da escolarização*, investiga as contribuições do trabalho com letramento literário para formação de leitores críticos e reflexivos no desenvolvimento da humanização de uma turma do 1º ano do EF. Por meio de uma pesquisa etnográfica, de cunho intervencionista, a autora, além de observar o cotidiano da sala de aula, entrevista as crianças participantes.

Ainda no que concerne ao letramento literário em pesquisas que enfatizam a presença, bem como a participação ativa das crianças, por meio de observações, entrevistas e relatos orais cotidianos, Negri (2013), em *Letramento no compasso da poesia*, analisa a promoção do letramento por meio da leitura mediada de poesia com crianças do 1º ano do EF. Dias (2022), em *Transposição didática em literatura clássica em história em quadrinhos*, busca compreender o processo de alfabetização, letramento e formação de leitores, relacionando literatura clássica e história em quadrinhos, por meio de entrevistas e relatos orais das crianças durante as aulas. Ortiz (2008), contemplando especificamente *As aventuras de Pinóquio*, tece reflexões sobre o processo de constituição do leitor em um estudo de caso exploratório, que

considera a professora/pesquisadora e seus alunos do 1º ano do EF como participantes principais. Verifica-se, pois, que 6 trabalhos aqui analisados contemplam a participação das crianças e o estudo deles promove a contemplação da temática do letramento literário, desde a união entre alfabetização e letramento, até especificidades da prática pedagógica com gêneros textuais pontuais.

Oliveira (2018), ainda que considere a participação de crianças e docentes, propõe um minicurso destino às professoras do EF. Em *A contribuição do gênero conto para a formação do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental*, ela enfoca a literatura infantil, mais especificamente os contos, na formação do leitor do 1º ano. Rodrigues (2018), no mesmo viés, busca verificar e compreender como se dá a formação do leitor literário no 1º ano do EF a partir do planejamento e mediação realizados pelos professores, e identificar, por meio da prática pedagógica, aspectos facilitadores e aspectos limitadores dessa formação. Em *A formação de leitores literários na perspectiva histórico-cultural*, a pesquisadora conclui um estudo de caso de cunho explicativo que tem como objeto de estudo o trabalho docente.

De modo semelhante, Grossi (2008) investiga práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando-o como uso de diferentes gêneros textuais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Como sugere o título - *A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros textuais* – as participantes do estudo são as professoras alfabetizadoras do 1º ano do EF. Outro estudo também tem como foco o trabalho docente: em *Educação literária pela mediação*, Ló (2011) examina implicações da mediação da leitura literária com crianças do 1º ano do EF por meio de observação de aulas. Seu objetivo é identificar a contribuição ou não do letramento literário para o desenvolvimento da leitura no período de alfabetização.

Por fim, Gonçalves (2019) investiga a prática pedagógica de uma professora no trabalho com literatura infantil no processo de alfabetização. Em um estudo de caso exploratório, a participante é uma docente do 1º ano do EF. Isto posto, nota-se que em 5 trabalhos há uma priorização da participação de professoras, mesmo que se contemple as crianças, principalmente, por meio de observações. Isso implica no fato de que as crianças, por vezes, são vistas como objeto de pesquisa, o que limita sua participação em estudos e pesquisas.

Oliveira (2021) analisa os instrumentos de orientação didática ao professor que contemplam o ensino e aprendizagem da leitura. Ao final, propõe oficinas de leitura sob o enfoque da intertextualidade. No mesmo sentido, Rodrigues (2006) destina seu olhar ao livro didático de língua portuguesa e, através de uma análise documental, intenciona entender o processo de escolarização da literatura neste material. Já Souza (2015) atribui importância às políticas públicas para o livro e a leitura, ou seja, analisa o Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para crianças do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), distribuídos pelo governo federal do Brasil às salas de alfabetização da rede pública, e suas implicações à formação de leitores literários. Dessa forma, as autoras corroboram para a elucidação de um componente do ensino e aprendizagem da leitura literária: os materiais didáticos. Contudo, as 3 pesquisas utilizam-se de análise documental, o que demonstra a necessidade de averiguar como ocorre a aplicação dos materiais didáticos na prática docente, pela perspectiva de professores e estudantes.

Santos (2022) é a única pesquisadora que estuda 1º e 2º ano. *Em Significações das práticas de leitura de livros infantis no ciclo da alfabetização em duas escolas de contextos distintos*, ela investiga práticas de letramento literário em programas específicos, promovidos pela Rede Municipal de São Paulo em uma escola pública, e em uma escola da Rede Privada de São Paulo/SP. Porém, seu trabalho se aproxima das abordagens que consideram a criança como objeto de estudo. Neste caso, seus instrumentos metodológicos são análise documental e entrevista semiestruturada com profissionais da educação, ou seja, as crianças são contempladas pela perspectiva dos educadores.

São três pesquisas que contemplam o 2º ano do EF apenas. Machado (2011) estuda as relações que as professoras estabelecem entre alfabetização, letramento e uso da literatura infantil, por meio de estudo de caso exploratório que tem como participantes duas professoras do 2º ano do EF. Já Araújo (2018), em *A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)* demonstra a formação de leitores e o letramento literário. Neste caso, as crianças e a professora são participantes do estudo por meio de observações, questionário e entrevistas. Ademais, Fant (2021) propõe um projeto de intervenção pedagógica para

planejar e oportunizar práticas de leitura para o leitor iniciante, ainda criança, encontrar-se com a literatura, pois considera que a formação do leitor literário é um desafio para a escola. Assim, mesmo que em menor número quando comparadas aos trabalhos que contemplam o 1º ano do EF, pesquisas que enfocam o 2º ano do EF demonstram complementariedade: uma delas destina-se ao estudo da prática docente, outra ao universo da criança em sala de aula, e, finalmente, há uma proposta interventiva que impacta o cotidiano escolar, na temática do letramento literário.

Outro recorte encontrado considera a participação do 1º ao 3º ano do EF, por muito tempo considerado ciclo da alfabetização. Joaquim (2016) investiga a presença da poesia no processo de alfabetização e letramento de crianças por meio de observação participante. Já Alvez (2022), em *Letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental*, analisa concepções e práticas pedagógicas de professoras do 1º ao 3º ano do EF. Serafini (2016), por sua vez, verifica estímulos à formação literária considerando a escola, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os acervos literários. Para tanto, realiza estudo de caso por meio da aplicação de questionários aos professores alfabetizadores de 1º a 3º ano do EF, gestores e coordenadores pedagógicos.

Ainda em relação ao PNAIC, Gerotto (2021) se debruça a uma análise documental para verificar discursos e representações de infância presentes no Acervo Complementar de Literatura. Nesse sentido, as 4 pesquisas, que tem como objeto de estudo e público-alvo crianças do 1º ao 3º ano do EF, expandem percepções sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Além disso, consideram a participação de outros agentes da educação, para além dos docentes, como gestores e programas estatais/governamentais. No que concerne ao letramento literário, têm-se uma ampliação de suas áreas de aplicação, mesmo que por vezes não nomeada, afinal não são todos os trabalhos que se dirigem a este conceito específico, mas abordam a leitura literária e por isso foram considerados no presente estudo.

As últimas 8 pesquisas contemplam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Machado (2013) investiga o lugar da literatura infantil nos anos iniciais do EF. Por meio de observações e entrevistas, a pesquisadora convida uma turma do 4º ano, uma professora do 2º ano e uma bibliotecária para contribuírem em seu estudo de caso exploratório. Oliveira (2011), por sua vez, aborda professoras e profissionais que atuam na biblioteca escolar para entrevistas, além de observar o seu cotidiano.

Sua intenção é problematizar as práticas pedagógicas que envolvem a literatura no contexto escolar. Campos (2018) também volta seu olhar para professoras responsáveis por bibliotecas escolares em uma rede municipal de educação. Assim, investiga o uso de bibliotecas escolares para o letramento literário. Evidencia-se, pois, nas pesquisas supracitadas, o papel da biblioteca escolar no processo de letramento literário.

San Martim (2021), em uma perspectiva diferente, aborda 3 contadores de história para discutir e refletir sobre questões acerca dos múltiplos papéis que a contação de histórias pode desempenhar na construção do letramento literário de sujeitos leitores no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do EF. No mesmo cerne, Vieira (2022), em *Práticas de contação de histórias em comunidade e escola do Vale do Jequitinhonha*, identifica e analisa práticas de contação de histórias por professoras que atuam em uma escola do campo, com turmas multisseriadas, além de abordar contadores de histórias da comunidade. Dessa forma, as pesquisas apresentam contextos diversos e ilustram a contação de histórias, pela figura do contador, como aspecto do letramento literário.

Por outro lado, Coutinho (2022), em *Letramento literário e educação estética na formação do leitor*, se propõe a compreender o processo de formação do leitor em uma escola de educação integral através de pesquisa documental. O letramento e a literatura também são objeto de estudo de Todeschini (2016). A autora busca adaptações de contos de fadas e como estes dialogam com o processo de letramento das crianças do EFI. Nogueira (2017), na primeira tese de doutoramento que surge no levantamento bibliográfico aqui disposto, intitulada *Do autor ao leitor: os processos que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro*, relaciona os processos de mediação entre texto e leitor com a leitura literária por meio de análise documental de políticas públicas e revisão bibliográfica. Neste ponto, considera-se a relevância da análise de documentos para compreensão do letramento literário no âmbito escolar. Este tipo de instrumento consegue oferecer dados em uma perspectiva histórica de escolarização, além de possibilitar o enfoque de políticas públicas para uma análise crítica.

#### 2.7.2.2 Formação de professores

Esta área engloba formação inicial e formação continuada de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Formação inicial e formação continuada de docentes do Ensino Fundamental I

<b>Pesquisa</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
31	A formação do leitor por meio da literatura: uma reflexão pedagógica	SOARES, Thaís Lopes	2020
32	Sentidos sobre aprender e ensinar leitura: um olhar para a formação inicial em pedagogia	LEITE, Camila da Costa	2022
33	Letramento literário de alunos e alunas de pedagogia: entre os instrumentos e a formação	SILVA, Juliana Macêdo Maria de	2019
34	Letramento literário a partir do uso do gênero textual <i>meme</i>	LUCENA, Helyab Magdiel Alves	2020
35	Os jogos teatrais e a sequência básica de Rildo Cosson na formação do leitor literário no curso de pedagogia	PINHEIRO, André de Araújo	2021
			<i>Inicial</i>
36	Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete	SÃO JOSÉ, Lucimara de	2012
37	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: impactos na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora na formação de leitores literários	NÓBREGA, Joelma Rodrigues Paes	2022
38	Formação docente e letramento literário: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Roraima	RODRIGUES, Hellen Cris de Almeida	2022
39	Da formação docente à formação de leitores/as literários/as: um estudo sobre as contribuições de uma ação formativa na escola	BEZERRA, Arícia Cecília de Farias	2021
40	Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola	LUIZ, Simone Weide	2022
			<i>Continuada</i>

Fonte: elaboração própria, 2025.

De 10 pesquisas, 5 se destinam à formação inicial de professores e 5 à formação docente continuada. Em formação inicial, são 5 dissertações de mestrado. Thaís Lopes Soares (2020), em *A formação do leitor por meio da literatura*, busca refletir sobre a formação do leitor literário no curso de Pedagogia. Para tanto, realiza entrevista com docentes e discentes. Leite (2022), com um objetivo próximo – analisar

formas com que a leitura é ensinada em um curso de Pedagogia – convida alunos, docentes e egressos do curso para suas entrevistas.

Já Silva (2019), em *Letramento literário de alunos e alunas de pedagogia*, caracteriza seu estudo de caso exploratório em uma abordagem quanti-quali. Isso porque, ao propor um instrumento para entender a formação e o nível de compreensão leitura dos estudantes de Pedagogia, ela analisa seus resultados de forma mista. Por outras perspectivas, Lucena (2020) tece considerações sobre o uso do gênero textual meme, enquanto Pinheiro (2021) considera os jogos teatrais em relação com a sequência básica de letramento literário proposta por Rildo Cosson.

Os trabalhos sobre formação inicial docente, quando comparados aos demais já analisados e assim como os trabalhos sobre formação continuada, são mais escassos e mais recentes. Nota-se que não há uma relação complementar entre eles. Apesar de se dirigirem à mesma temática - letramento literário -, seus recortes são diversificados. Apenas Soares (2020) e Leite (2022) realizam pesquisas próximas e congruentes. Silva (2019), Lucena (2020) e Pinheiro (2021), abordam, cada qual a sua maneira, o letramento literário diante de objetivos e metodologias distintas.

Em seguida, observa-se as pesquisas sobre formação continuada. São José (2012), em *Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete*, analisa este programa de formação continuada através das perspectivas de uma tutora e de dez professoras participantes do mesmo. Já Nóbrega (2022) investiga o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2013 para implementação de práticas pedagógicas de uma professora alfabetizadora na formação de leitores literários. Ambos os trabalhos consideram a análise de materiais dos programas e realizam entrevistas com seus participantes.

As últimas três pesquisas dessa área caracterizam-se como pesquisa-ação. Rodrigues (2022) propõe uma formação para professores do EFI com foco na mediação da leitura a partir do letramento literário. Bezerra (2021), além de realizar uma ação formativa para o trabalho com o texto literário, investiga as contribuições desta ação na prática de professores dos anos iniciais através de estudo comparativo. Por fim, em uma coconstrução entre universidade e escola, Luiz (2022) contempla uma proposta de formação continuada a partir de percepções e concepções de professores sobre a apropriação da leitura e da escrita de alunos do 1º ano do EF.

Ou seja, em poucas pesquisas recentes, nota-se a dualidade da formação continuada em termos metodológicos: de um lado, iniciativas governamentais; de outro, iniciativas em formato de pesquisa-ação. São válidos e necessários os esforços para construção da formação continuada docente. Contudo, eles lidam com condições complexas: programas governamentais são marcados pela governança efêmera de 4 anos no Brasil, assim, as políticas públicas para a formação contínua de professores não se consolidam como estatais; ao mesmo tempo, existe uma capilaridade que impacta o público-alvo das formações de formas distintas e pouco controladas, geralmente à mercê de um tutor que não encontra subsídios e apoio suficiente para que realize seu papel como formador.

Em contrapartida, iniciativas pontuais em pesquisa-ação, apesar de impactos positivos, já que desenvolvidas com base nas condições reais e singulares das escolas em que se inserem, também não resistem sem a presença da figura do pesquisador. Dessa forma, coloca-se um grande desafio: pensar e construir a formação de professores no âmbito do letramento literário, de forma a provocar reflexões sobre o próprio processo formativo docente, em termos de autonomia e trabalho colaborativo.

### 2.7.2.3 Outros

Esta área de abordagem reúne 3 pesquisas que não se enquadraram nas demais. Uma caracteriza-se como pesquisa documental descritiva a partir de levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A segunda, também pesquisa documental, analisa materiais didáticos diversos. E a última propõe um produto educacional.

Quadro 5 – Temáticas diversas na pesquisa em base de dados

<b>Pesquisa</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
41	Sentidos da leitura literária para a formação leitora: análise de publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	ANJOS, Karllene Silva dos	2021
42	Letramento literário: materiais didáticos e o ensino da literatura	SOARES, Samuel Ronobo	2008
43	Percursos formativos em educação antirracista e letramento literário na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil	CONCEIÇÃO, Sâmia Machado Reis da	2021

Fonte: elaboração própria, 2025.

Anjos (2021), com o objetivo de analisar os sentidos da leitura literária para a formação leitora, analisa teses e dissertações em um estudo que classifica como pesquisa documental descritiva de análise quanti-qualitativa. Soares (2008) realiza um rastreamento das orientações e dos moldes de letramento literário em materiais pedagógicos e materiais que também fazem a mediação do texto literário. Já Conceição (2021) elabora um guia como produto pedagógico que considera o letramento literário na educação antirracista. As três pesquisadoras não definem a faixa etária dos estudantes contemplados por seus recortes. As contribuições, no entanto, são notáveis. Trata-se do papel da pesquisa com levantamento bibliográfico para mapeamento de um tema de estudo. Por outro lado, consolida-se os materiais pedagógicos como parte fundamental do letramento literário. E, enfim, uma única pesquisa contempla diretamente a diversidade ao relacionar letramento literário e educação antirracista.

### 2.7.3 Resultados do levantamento bibliográfico: síntese e apontamentos gerais

Neste subtítulo sistematiza-se os dados referentes ao levantamento bibliográfico. A partir do descritor “Letramento literário” e após análise minuciosa de trabalhos, tem-se 43 pesquisas como resultado. Estas foram divididas em 3 grandes áreas para organização deste estudo e com base em seus recortes principais – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e Formação de Professores. São elas pesquisas que contemplam 1º e/ou 2º ano do Ensino Fundamental, formação docente e outros. 40 pesquisas são dissertações de mestrado e 3 pesquisas (Nogueira, 2017; Rodrigues, 2022; Luiz, 2022), apenas, são teses de doutorado.

Aproximadamente 25,5% das pesquisas contam com a participação das crianças, seja por meio de observações ou entrevistas, e por ação de intervenção (Araújo, 2018; Dias, 2022; Ló, 2011; Fant, 2021; Joaquim, 2016; Machado, 2013; Magalhães, 2014; Militão, 2015; Negri, 2013; Pansolim, 2019; Rodrigues, 2018). Em contrapartida, no restante dos trabalhos há uma priorização da participação de adultos, majoritariamente professores, em seguida, gestores, profissionais que atuam na biblioteca, contadores de história e pais; além das pesquisas que tem como objeto de estudo documentos e levantamento bibliográfico. Neste quesito, observa-se que

as crianças aparecem também como objeto de estudo, mas, por vezes, sua participação é restrita.

Outro fator evidenciado é o papel dos materiais pedagógicos para o ensino e aprendizagem da leitura literária. 4 pesquisas (Oliveira, 2021; Rodrigues, 2006; Souza, 2015; Soares, 2008) corroboram para a elucidação deles enquanto componentes da escolarização da literatura. Porém, os estudos se limitam a análises documentais e, dessa forma, desvinculam-se da prática pedagógica cotidiana. Por outro lado, a análise de documentos torna-se pertinente ao ilustrar o letramento literário na escola, historicamente e colocando em foco as políticas públicas em uma análise crítica (Anjos, 2021; Coutinho, 2022; Nogueira, 2017; Todeschini, 2016). 2 pesquisas apontam também para a biblioteca escolar e sua relevância no processo de letramento literário (Campos, 2018; Oliveira, 2011). Outra chama atenção para uma educação antirracista promovida pelo letramento literário (Conceição, 2021), o que significa inovação para a área de pesquisa em letramento literário.

No que diz respeito a formação de professores, é possível identificar um equilíbrio entre estudos que abordam a formação inicial e estudos que abordam a formação continuada (5 de cada). Entretanto, trata-se de uma pequena quantidade de produções evidenciadas, majoritariamente, na terceira década do século XXI. Na formação inicial não há regularidade de recortes temáticos. Ao contrário, apenas duas pesquisas são convergentes ao abordar as percepções de professores e alunos de Pedagogia sobre a formação do leitor no ambiente universitário (Leite, 2022; Soares, 2020). Na formação continuada, encontra-se uma dualidade: pesquisas sobre iniciativas governamentais e pesquisa-ação. Diante dos avanços nos estudos sobre formação continuada docente, desdobram-se complicadores para efetividade dos processos formativos em análise, uma vez que são caracterizados pela descontinuidade.

Logo, pode-se afirmar que existe grande número de pesquisas sobre letramento literário, mesmo que o conceito não seja diretamente nomeado. Lembre-se, outra vez, que práticas de leitura literária foram consideradas como promotoras do letramento literário, mesmo quando não se utiliza essa nomenclatura. As pesquisas realizadas sobre e com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental demonstram uma preocupação com a formação do leitor literário, junto a alfabetização e através da perspectiva do letramento.

Todavia, pesquisas sobre formação de professores são escassas. Mais especificamente a formação continuada docente parte para práticas efêmeras de encontros formativos, com impactos positivos consideráveis, porém com abertura para desdobramentos dentro dessa temática. O desafio posto é a construção da formação continuada no âmbito do letramento literário que provoque reflexões sobre o próprio processo formativo docente, em termos de autonomia e trabalho colaborativo, ao tempo que impacte positivamente a formação da criança leitora.

Aqui justifica-se o recorte escolhido para esta pesquisa de mestrado. A partir dos objetivos de assimilar práticas de letramento literário reportadas por estudos recentes, alcançado neste capítulo dissertativo, busca-se averiguar a percepção de professores alfabetizadores sobre letramento literário e a relação entre formação continuada e teoria e prática docente em relação a tal temática. Em um movimento que, portanto, não se finda em si mesmo, considera-se, em primeiro momento, o conhecimento dos professores sobre o tema, partindo do princípio de que a alfabetização e o letramento são recorrentes no âmbito escolar, porém, termos muitas vezes dissociados. Nesse sentido, uma investigação sobre o letramento literário não só corrobora para a formação do leitor literário bem como visa definir conceitos fundamentais para uma prática pedagógica suficientemente subsidiada e verdadeiramente significativa.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, a pesquisa de abordagem quanti-qualitativa será organizada metodologicamente. Para tanto, evidenciam-se sua categorização enquanto descritiva e exploratória, seus procedimentos metodológicos (pesquisa bibliográfica, de campo e propositiva, na perspectiva do *Design Based Research*) e seu universo (professores alfabetizadores), além de seus procedimentos éticos.

#### 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem utilizada nesta pesquisa é quanti-qualitativa, ou seja, reúne instrumentos mistos em seus procedimentos e análises. Dal-Farra e Lopes (2013) discorrem sobre pesquisas de métodos mistos em uma perspectiva histórica. A dicotomia entre instrumentos qualitativos e quantitativos tende a diminuir, visto que, reconhecidas as limitações de todos os métodos, a combinação entre os predeterminados das pesquisas quantitativas com os emergentes das qualitativas, incluem possibilidades de análises estatísticas e textuais. Assim, a característica quantitativa deste estudo se deve a abrangência dos dados em números, devido a amplitude do universo de pesquisa. Já sua característica qualitativa diz respeito a necessidade de desenvolver o instrumento de pesquisa de modo a permitir a análise dos discursos que o perpassam, dos significados que denota e dos sentidos que produz.

Em resposta aos seus objetivos, a investigação caracteriza-se como descritiva e exploratória. No aspecto quantitativo, segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa busca a análise de dados descritivos e de complexidade estatística e visa o estudo de fenômenos e suas causas. Qualitativamente, o autor menciona as proximidades entre a pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Quando a pesquisa descritiva e exploratória pretende determinar a origem da relação entre as variáveis ou busca proporcionar uma nova visão acerca de um novo problema, ela se aproxima da explicativa e, para os pesquisadores sociais, evidenciam a preocupação com a atuação prática.

Já no que tange aos procedimentos metodológicos, o estudo realiza-se em 3 etapas principais: pesquisa bibliográfica, estudo de caso em pesquisa de campo, e proposta de produto educacional. Gil (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica

possibilita o contato do pesquisador com uma ampla cobertura de fenômenos recentemente estudados, o que implica tanto em sua valorização como instrumento único de pesquisa, bem como justifica seu uso como parte de uma pesquisa com outros procedimentos metodológicos.

Para Lakatos e Marconi (1992) existem 8 fases da pesquisa bibliográfica: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação, e redação. Na escolha do tema, há o refinamento de uma ampla temática para iniciar a busca por dados. Tal busca é desenvolvida dentro de um plano de trabalho, ou seja, do planejamento e elaboração de uma estrutura para o trabalho científico.

A identificação, localização e compilação se referem ao processo de levantamento de dados bibliográficos e consideram a escolha da plataforma virtual ou biblioteca física em que a pesquisa se realiza, a tomada de decisão acerca de critérios mínimos para validação de um trabalho encontrado para verificação de coerência com a temática estudada e a capacidade organizativa dos dados. Por fim, os fichamentos são precisos para possibilitar a análise, interpretação e redação da pesquisa bibliográfica, processos concomitantes.

O estudo de caso em pesquisa de campo, por sua vez, apresenta peculiaridades. Para Gil (2002) há uma distinção entre estudo de campo e estudo de caso. Este adquire profundidade para rigor de sua análise, enquanto aquele focaliza uma comunidade, não necessariamente geográfica, de forma com que o pesquisador esteja presente, mas não limitado a um caso. Entende-se, pois, o estudo de caso como aquele em que, a partir de uma premissa, busca-se o alcance de objetivos previamente delimitados em um universo de pesquisa selecionado pelo pesquisador.

Diante do acima exposto, nesta dissertação realiza-se pesquisa bibliográfica e estudo de caso em pesquisa de campo. Após análise e discussão de dados, propõe um produto educacional. Entende-se como produto educacional objetos de aprendizagem como jogos, sequências didáticas, livros, entre outros. Na pesquisa bibliográfica, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi utilizada para levantamento de dados. Com o descritor letramento literário, todas as etapas postas por Lakatos e Marconi (1992) foram desenvolvidas e, assim, foi possível mapear estudos recentes sobre a temática em questão. No estudo de caso, aplicou-se questionário em campo, com o intuito de investigar as concepções docentes sobre o letramento literário. E, então, pensando em impactar positivamente

a educação como um todo e principalmente os cenários educacionais que fizeram parte da pesquisa de campo, estrutura-se um produto educacional no formato de *e-book* interativo sobre o letramento literário.

Nesse sentido, a pesquisa conceitua-se como um processo quanti-qualitativo que integra design e métodos “para gerar intervenções educacionais efetivas” (Alves e Carvalho, 2024). Trata-se, pois, do *Design-Based Research*, uma perspectiva de pesquisa que analisa o processo para definir e redefinir instrumentos metodológicos que criem artefatos, propostas pedagógicas ou programas educacionais para enfrentamento de desafios na Educação. Assim, aproxima-se a pesquisa científica de seu universo. No presente estudo, o *Design-Based Reserach* fundamenta o desenvolvimento e a aplicabilidade do produto educacional proposto.

Dessa forma, 3 municípios do interior do Estado de São Paulo, participantes de uma formação para professores alfabetizadores oferecida por uma empresa paraestatal, compõe o universo da pesquisa. São docentes que atuam no 1º e/ou 2º ano do Ensino Fundamental I da rede pública municipal. O instrumento principal utilizado é um questionário (apêndice A) composto por 10 questões fechadas que intenciona caracterizar os participantes da pesquisa e averiguar suas concepções sobre alfabetização, letramento, letramento literário e processo de ensino e aprendizagem.

A análise do questionário envolve abordagem quantitativa devido ao número expressivo de respostas obtidas. Após aplicação deste, resultam 37 questionários para análise. Porém, as questões elaboradas pela pesquisadora foram analisadas qualitativamente por meio de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Neste sentido, vale salientar que o questionário foi construído com base no referencial teórico utilizado no âmbito desta investigação e apresentado no capítulo anterior. Portanto, viabiliza-se uma análise reflexiva deste instrumento.

Isto posto, a análise de conteúdo, tal qual proposta por Bardin (2011), é um conjunto de instrumentos metodológicos em aperfeiçoamento constate, que, por meio da dedução e inferência, se aplicam a discursos diversos. Com o objetivo de promover a descoberta e enriquecer a leitura, dotando-a de rigor, trata-se de um método empírico. Em uma descrição analítica, utiliza-se a categorização, dentro de um método específico. O método da análise de conteúdo, ainda segundo Bardin, divide-se em três fases: pré-análise, em que os documentos são escolhidos, as hipóteses formuladas, os objetivos e indicadores planejados; a exploração do material, momento

no qual a análise propriamente dita se desenvolve; e o tratamento de resultados, etapa de consolidação das inferências e interpretações.

Diante disso, nesta pesquisa os conceitos de codificação e categorização, de Bardin (2011), são metodologicamente centrais. A codificação refere-se ao que se analisa e como analisar, ou seja, realiza um recorte, enumeração e classificação dos dados, de acordo com categorias. Estas categorias, por sua vez, no caso do presente estudo, realizam-se em temas, por unidades de significação relativas à fundamentação teórica supracitada. Portanto, ocorre uma análise categorial que

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (Bardin, 2011, p. 153)

Assim, a análise temática é a escolha assertiva, por sua rapidez e eficiência, para análise dos dados registrados no questionário utilizado. Ademais, através do diálogo entre as abordagens, será possível tecer considerações descritivas e exploratórias sobre o letramento literário. Com base nisto, propõe-se como produto educacional um *e-book* interativo sobre letramento literário, destinado, principalmente, aos professores alfabetizadores.

O *Design Based Research* serviu como base para o desenvolvimento deste produto educacional. No livro *Cultura digital e educação: pesquisas em novos cenários* (2024), organizado por Alves e Carvalho, Machiavelli e Cavalcante discorrem sobre uma tese de doutoramento em que a perspectiva adotada foi o *Design Based Research* (DBR). O DBR é, pois, um processo que integra design e métodos científicos, sejam eles quantitativos ou qualitativos, com o intuito de gerar intervenções educacionais efetivas. Nesta integração, o maior diferencial consiste na aplicabilidade dos resultados da pesquisa, que devem impactar os processos de ensino e aprendizagem. Teoricamente orientada, a DBR é intervencionista, iterativa e responsiva. Dentro da pesquisa, seu foco é descrever como a solução ou produto educacional foi desenvolvido para que possa ser adequado a outros contextos, viabilizando sua replicação. Neste estudo, a perspectiva do DBR fundamenta o *e-book* interativo gerado como produto educacional, com base nas análises e resultados advindos do questionário supracitado.

Dessa forma, organiza-se, pois, o presente estudo, sob o tripé instrumento-objetivo-universo, assim, relaciona-se os instrumentos utilizados com os objetivos de pesquisa e seu universo.

Quadro 6 - Organização metodológica

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Universo</b>
Revisão de literatura e levantamento de dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender, por meio de revisão de literatura, os principais conceitos e abordagens relacionados ao letramento literário;</li> <li>- Assimilar práticas de letramento literário reportadas por estudos recentes.</li> </ul>	Base de Dados
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar a percepção de professores alfabetizadores sobre o papel do professor, do aluno e da escola no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, da alfabetização na perspectiva do letramento;</li> <li>- Investigar as relações entre formação inicial, formação continuada, teoria e prática docente em relação ao letramento literário.</li> </ul>	Docentes
Produto educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor um produto educacional enredado pelo letramento literário.</li> </ul>	Base de dados, docentes, pesquisadora

Fonte: elaboração própria, 2025.

Por meio destas escolhas metodológicas, intenciona-se, não só atingir os objetivos supracitados, bem como potencializar a pesquisa em educação para que, além de convidar participantes, seja possível retornar à escola com propostas enriquecedoras da prática pedagógica, fortalecendo, assim, o vínculo escola-universidade.

### 3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Compõem o universo desta pesquisa 3 municípios localizados no interior do estado de São Paulo. Estes municípios fazem parte de um programa de formação continuada de professores alfabetizadores oferecido por uma empresa paraestatal. Uma vez que a pesquisadora era a formadora que atendia a estes municípios, eles foram convidados para participar do estudo. Por resposta afirmativa, serão aqui

nomeados como município Maria, município Conceição, e município Evaristo. A escolha dos nomes para identificação dos municípios relaciona-se com o produto educacional gerado no âmbito da pesquisa. No *e-book*, o texto principal, mobilizador de sua própria criação, é de autoria da escritora Maria da Conceição Evaristo de Brito, mais conhecida como Conceição Evaristo. Dessa forma, a nomeação dos municípios referencia e homenageia a autora. Assim, os municípios caracterizam-se como na tabela abaixo:

Tabela 3 - Caracterização dos municípios

<b>Município</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Porte</b>	<b>PIB per capita</b>
Maria	11	Médio	Entre R\$ 40.000,00 e R\$ 50.000,00
Conceição	1	Pequeno I	Entre R\$ 10.000,00 e R\$ 20.000,00
Evaristo	1	Pequeno I	Entre R\$ 20.000,00 e R\$ 30.000,00

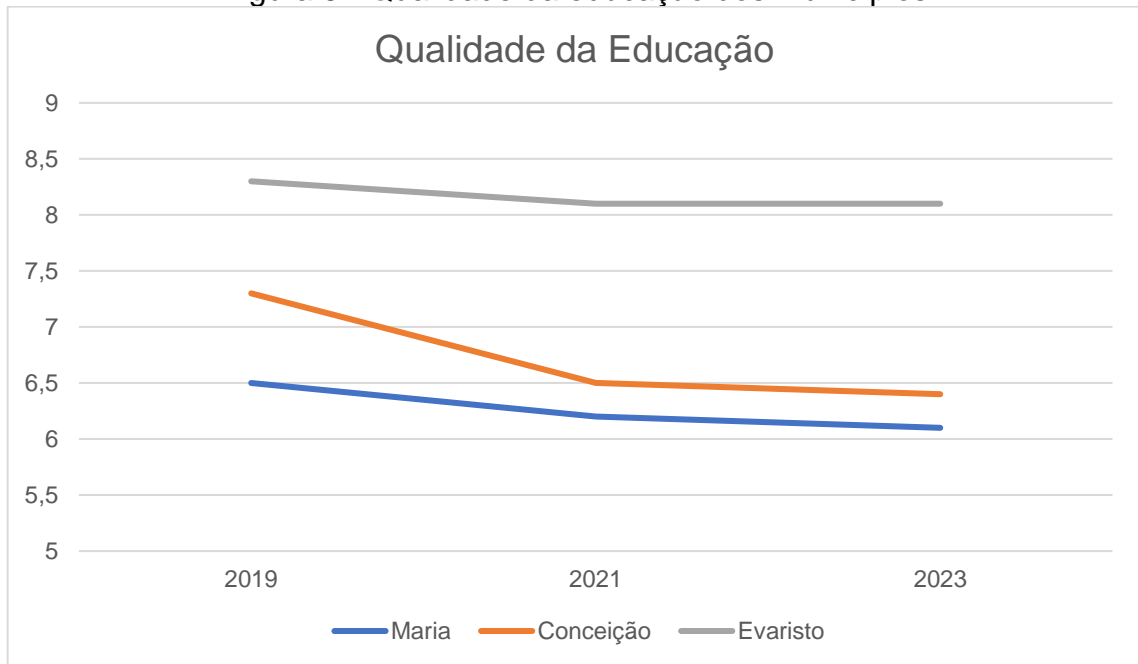
Fonte: elaboração própria, 2025.

O número de escolas se refere a quantidade de escolas agrupadas nos encontros formativos, ou seja, os professores participantes atuavam nestas escolas. Vale salientar que o quantitativo faz menção apenas a escolas municipais que atendem, entre outros, crianças de 1º e 2º ano. Verifica-se que o município Maria é o único que possui uma quantidade de escolas de Ensino Fundamental I expressiva (11 escolas). O município Conceição e Evaristo possuem apenas 1 escola de Ensino Fundamental I. Esse dado pode ser correlacionado com o porte das cidades. De acordo com o IBGE de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 20--), municípios com até 20.000 habitantes são considerados de pequeno porte I, aqueles que possuem entre 20.001 e 50.000 são pequeno porte II, já os que possuem entre 50.001 e 100.000 habitantes são de médio porte, e, por fim, os que têm acima de 100.001 habitantes são considerados de grande porte. O município Maria enquadra-se como de médio porte e, portanto, possui mais escolas. Os municípios Conceição e Evaristo são de pequeno porte I e, por isso, possuem poucas escolas. O número de habitantes diz respeito ao ano de 2020, últimos dados localizados.

Outro fator considerado importante para análise é o PIB per capita das cidades em estudo. Contudo, assim como o número exato de habitantes não foi mencionado nesta pesquisa, a quantia exata do PIB per capita também não será; isso porque preza-se pelo anonimato dos participantes. Assim, considera-se uma faixa de valores para caracterização dos municípios. O PIB per capita (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 20--), ou PIB por pessoa, é um indicador econômico calculado pela divisão do valor do produto interno bruto de uma localidade pelo número de habitantes da área e totaliza o que cada pessoa produziu, em média. Portanto, apesar de indicar o nível de riqueza econômica de uma região, possibilitando comparações entre uma e outra, existem limitações: o PIB per capita não expressa, por exemplo, fatores de distribuição de renda, qualidade de vida, saúde ou educação. Aqui, o PIB per capita permite pensar no contexto em que cada município está inserido. O município Maria possui o PIB per capita mais elevado, quando comparado aos demais. Já os municípios Conceição e Evaristo possuem PIBs per capita próximos. Estes dados são do ano de 2021, últimos localizados, disponíveis online no site do IBGE (20--).

Ainda em termos de caracterização, é necessário conhecer os indicadores de educação das cidades aqui contempladas. O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 20--) – mede a qualidade da educação brasileira. Com base no Censo Escolar e nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), calcula-se, numa escala de 0 a 10, o IDEB, considerando as notas das escolas em avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Este índice deve ser usado para traçar metas de qualidade educacional para sistemas e escolas, cruzando taxa de aprovação com o desempenho escolar dos estudantes. Para esta pesquisa, acredita-se que, para um estudo dos municípios, faz-se primordial a análise do IDEB ao longo dos anos, em busca de verificar a trajetória educacional dos municípios. Ademais, utiliza-se dados apenas da rede municipal de Ensino Fundamental – anos iniciais por contemplarem 1º e 2º anos, como segue no gráfico abaixo:

Figura 5 - Qualidade da educação dos municípios



Fonte: elaboração própria, 2025.

Os municípios Maria e Conceição apresentam índices em declínio, porém o município Maria teve menor margem de mudança quando comparado ao município Conceição que de 7,3 no ano de 2019, caiu para 6,4 em 2023. Já o município Evaristo apresenta queda no índice de 2019 para 2021, porém manteve-se em 8,1 no ano de 2021 e 2023. Esses dados envolvem análises e tomada de decisões por parte dos municípios e têm impactos diversos, bem como refletem políticas públicas desenvolvidas nestas localidades.

Diante do anteriormente exposto, verifica-se que o município Maria é de médio porte, atende 11 escolas na rede municipal de ensino ofertada ao 1º e 2º ano do EFI e possui o PIB per capita mais elevado deste estudo, o que revela o nível de riqueza do município. Porém, em termos educacionais, a análise das últimas três edições do IDEB revela que o município está em declínio de qualidade no sistema de educação municipal para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O município Conceição é de pequeno porte, contempla apenas 1 escola da rede municipal que atende ao EFI e possui PIB per capita menos expressivo. O IDEB deste município também demonstra declínio na qualidade da educação para o EFI. Já o município Evaristo, de pequeno porte, que atende a 1 única escola de EFI, possui PIB per capita

mediano e, em relação a educação, a observação do IDEB mostra estabilidade para os anos de 2021 e 2023, além de, em números absolutos, possuir melhores índices quando comparado aos demais municípios. Outro fato que chama atenção acerca do município Evaristo é que ele está entre os 10 primeiros municípios de maior índice para os anos iniciais do Ensino Fundamental no estado de São Paulo, em dados de 2023.

Isto posto, os participantes diretos da pesquisa foram os professores que atuam no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental e fizeram parte de um programa de formação continuada realizado em parceria com as prefeituras e uma empresa paraestatal.

Tabela 4 - Participantes da pesquisa

<b>Município</b>	<b>Número de participantes</b>
Maria	25
Conceição	8
Evaristo	4

Fonte: elaboração própria, 2025.

Destaca-se o fato de que a participação dos docentes não foi obrigatória. De 48 professores convidados no município Maria, 25 docentes responderam ao questionário. Já nos municípios Conceição e Evaristo, de pequeno porte, todos os professores de 1º e 2º ano do EF participaram da pesquisa. Salienta-se, pois, que a caracterização deste público foi um dos objetivos do questionário e, então, será abordada no capítulo de análise dos dados empíricos e de resultados da pesquisa. Para conclusão deste capítulo, apresenta-se na sequência a trajetória e os aspectos éticos da pesquisa.

### 3.3 TRAJETÓRIA E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Neste estudo, preza-se pela ética na pesquisa. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética para validação de todos os processos de envolvimento dos participantes (número de aprovação CAAE - 79765524.4.0000.5400). Destaca-se que consta no Anexo A o parecer de aprovação no Comitê de Ética. Foi sistematizado um

termo de consentimento livre e esclarecido aos educadores, além de um termo de consentimento livre e esclarecido para as secretarias de educação de cada município no qual a pesquisa realizou-se. Constam nestes documentos a garantia de sigilo completo em relação à participação de todos os envolvidos, ou seja, o anonimato dos participantes; a não obrigatoriedade de participação; e as formas de assistência, auxílio e atendimento oferecidos pela pesquisadora em decorrência de impactos da pesquisa.

Isso posto, em um primeiro momento, cada município foi convidado, através da Secretaria Municipal de Educação, a participar da pesquisa. A pesquisadora se apresentou e apresentou a investigação, de forma a esclarecer eventuais dúvidas e em busca de explicitar os objetivos, a metodologia, o instrumento de pesquisa empírica, e os procedimentos éticos do estudo. Dialogicamente, o convite foi realizado, evidenciando a não obrigatoriedade de participação por parte do município e dos docentes. No município Maria a Secretaria Municipal de Educação foi representada pela Supervisora do Ensino Fundamental I. Nos municípios Conceição e Evaristo, os representantes foram, respectivamente, o coordenador e a coordenadora da escola. Estes foram convidados pessoalmente, em dias de encontro formativo docente.

Posteriormente, durante os encontros formativos, a pesquisadora novamente se apresentou e apresentou a pesquisa, seguindo os mesmos procedimentos e cuidados para com o contato inicial com o município, e, assim, realizou o convite aos docentes. Foi explicado que o questionário era formado por 10 questões fechadas e estava dividido em duas partes principais: 5 perguntas para caracterização do docente e 5 perguntas relativas à alfabetização, letramento, letramento literário, formação de professores e relação professor e aluno.

Ficou esclarecido, para além da não obrigatoriedade de participação na pesquisa, que a qualquer momento, durante a realização do questionário, seria possível desistir de fazê-lo. Porém, depois da entrega, isto não seria possível, já que o questionário não deveria, de forma alguma, identificar o participante. Também se destacou a possibilidade de assinalar mais de uma resposta para as perguntas. Em seguida, os professores que responderam ao convite de participação afirmativamente, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e preencheram o questionário. Ao final, a pesquisadora agradeceu e se colocou à disposição, através

da disponibilização de seu contato eletrônico, para quaisquer necessidade e dúvidas dos docentes em relação à pesquisa.

O tempo médio para realização destes processos foi de 30 minutos. Ademais, a coleta de dados foi realizada em um semestre, considerando o planejamento e aplicação do questionário, além dos processos supracitados. Esta aplicação antecedeu a formação continuada ofertada aos municípios, formação esta em que a pesquisadora atuou como formadora dos docentes.

Deste modo, a pesquisa respeita os princípios éticos em acordo com o Comitê de Ética, e traz em sua trajetória marcas de dialogicidade, por meio de relações colaborativas estabelecidas entre pesquisadora e participantes.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS: PERSPECTIVAS DOCENTES EM FOCO

Neste capítulo, evidencia-se a análise de dados e resultados, referentes ao questionário aplicado em pesquisa de campo, para professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Esta análise foi categorizada, de acordo com Bardin (2011), e com base no instrumento principal de pesquisa, o questionário. São 3 municípios participantes da pesquisa, como exposto no capítulo anterior. Para organização didática desta dissertação, a análise será dividida por município. Ao final, são apresentadas considerações a respeito de aproximações e divergências entre eles em virtude da temática investigada. Contudo, vale salientar que não se trata de uma investigação comparativa, mas de um quadro analítico que expressa, por meio de dados quantitativos e qualitativos, a realidade de seus participantes, diante dos objetivos desta pesquisa.

O questionário utilizado é composto por 10 questões fechadas, com quatro alternativas para resposta. Durante sua aplicação, foi explicado que seria possível assinalar mais de uma resposta ou deixar a questão em branco. Verifica-se que todas as questões foram respondidas e que, em algumas delas, houve mais de uma resposta. Estas questões, particularmente, foram analisadas de acordo com a resposta ao item, ou seja, a soma de suas respostas é superior ao número de participantes da pesquisa. As cinco primeiras questões tiveram como objetivo principal a realização da caracterização de seus respondentes. Esta caracterização considera a idade dos docentes, sua formação inicial, sua área de atuação, tempo na função atual e hábito de leitura. Portanto, para cada município, a primeira categoria de análise será a caracterização.

Ressalta-se aqui que o hábito de leitura se destina à leitura literária realizada pelo professor intimamente e não necessariamente atrela-se às práticas de leitura literária na escola, envolvendo docentes e estudantes. Isto porque esta parte do questionário intenciona caracterizar o perfil dos professores e, para tanto, considerando o recorte da presente investigação, é preciso verificar se este docente se considera ou não como leitor literário.

As cinco questões seguintes buscam averiguar as concepções e contextos de educação, de alfabetização, de letramento e de letramento literário dos docentes. Assim, as categorias de análise foram divididas da mesma forma: concepções e

contextos de educação, alfabetização, letramento, e letramento literário. Categorias estas diretamente relacionadas à base referencial teórica supracitada no segundo capítulo desta dissertação. Dessa forma, é possível conhecer, observar e analisar as concepções docentes sobre letramento literário, objetivo primeiro deste trabalho.

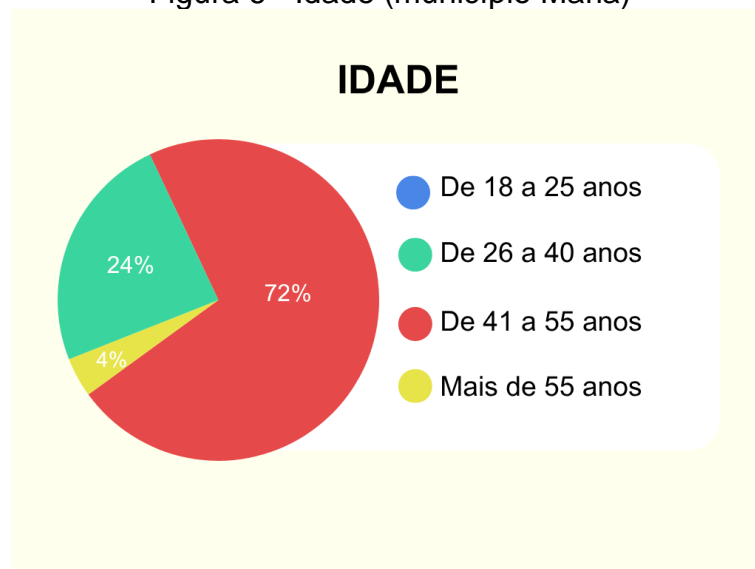
#### 4.1 O MUNICÍPIO MARIA

No município Maria, de aproximadamente 48 professores, 25 aceitaram o convite para participar da pesquisa. A seguir, apresenta-se a categorização e análise dos dados levantados.

##### 4.1.1 Caracterização

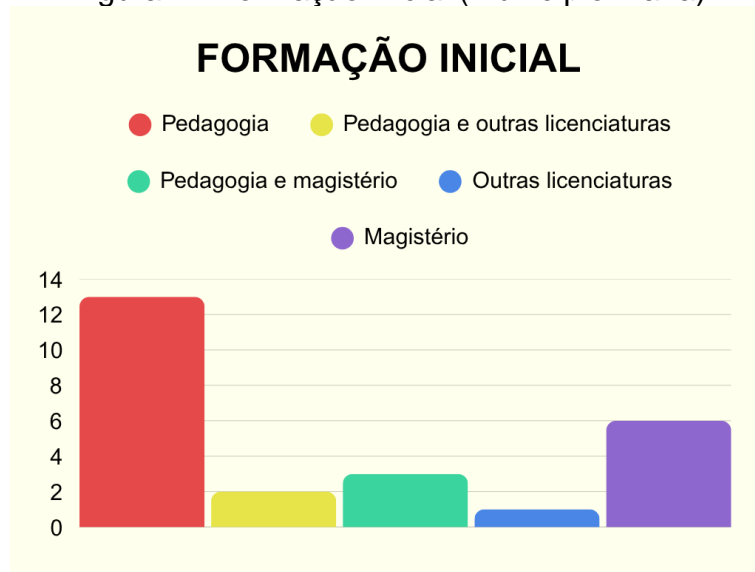
Como anteriormente citado, as cinco primeiras perguntas do questionário destinaram-se a caracterização dos docentes. Os gráficos a seguir ilustram os dados do município Maria.

Figura 6 - Idade (município Maria)



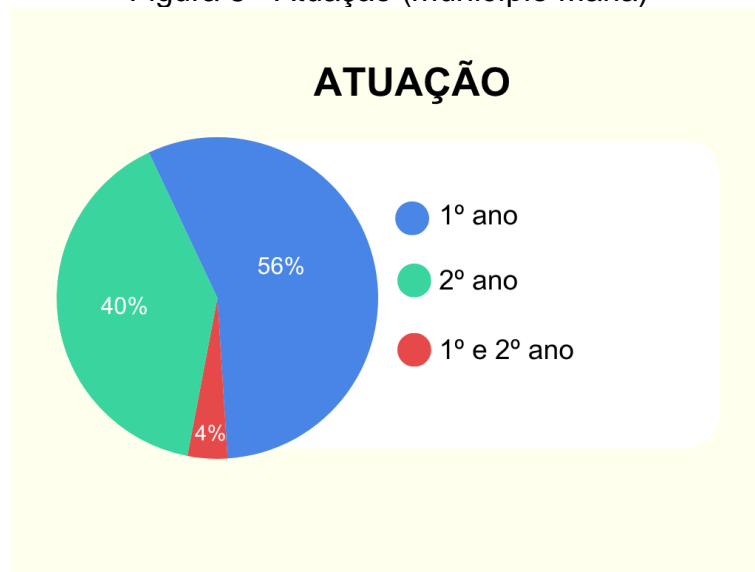
Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 7 - Formação inicial (município Maria)



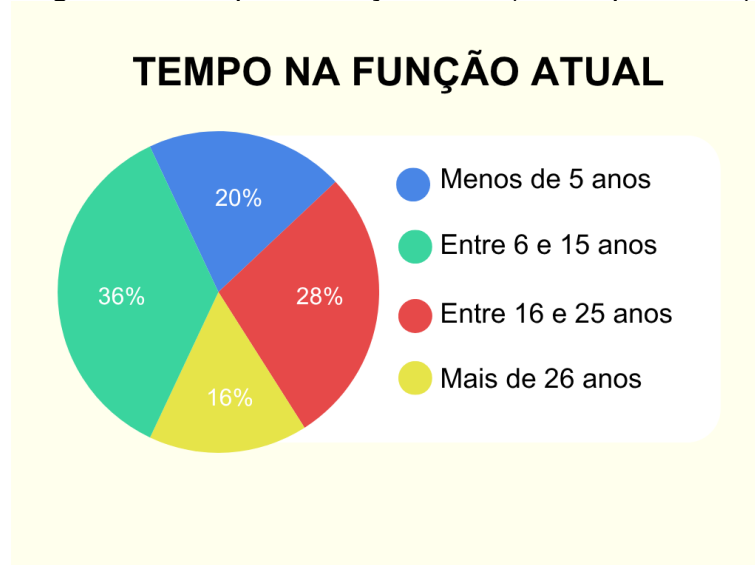
Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 8 - Atuação (município Maria)



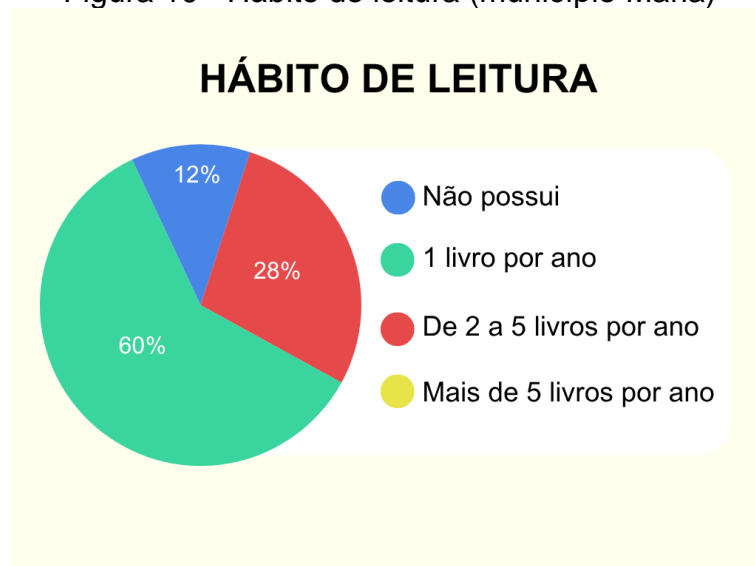
Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 9 - Tempo na função atual (município Maria)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 10 - Hábito de leitura (município Maria)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Os docentes do município Maria têm, majoritariamente, entre 41 e 55 anos. 6 deles são mais jovens, com idades entre 26 e 40 anos. E 1 deles possui mais de 55 anos. Percebe-se que se trata de um grupo formado por gerações distintas. Em relação a formação inicial, os professores cursaram Pedagogia, em maioria. Além disso, 2 declararam ter cursado Pedagogia e outras licenciaturas, 3 cursaram Pedagogia e Magistério, 1 cursou apenas outra licenciatura e, por fim, 6 são formados exclusivamente pelo Magistério. Atualmente, 56% trabalham com o 1º ano do Ensino

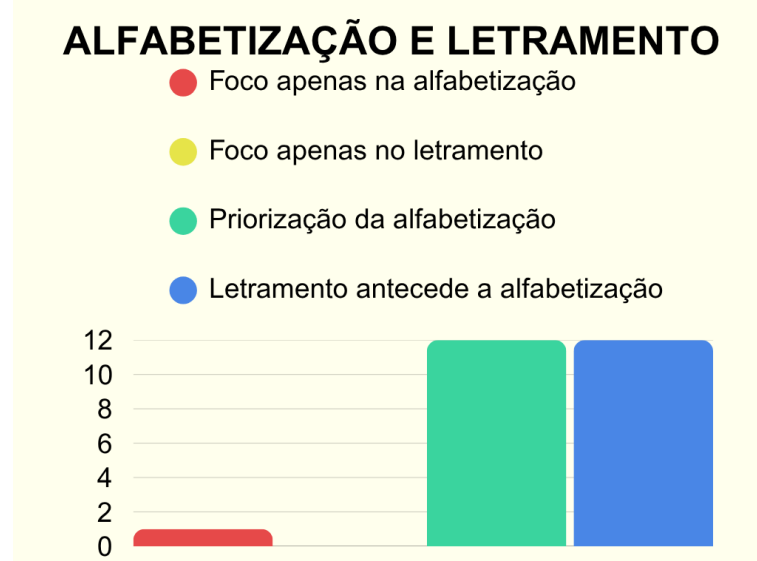
Fundamental, 40% com o 2º ano do Ensino Fundamental e 4% atuam em duas turmas, uma do 1º ano e uma do 2º ano. No que concerne ao tempo de atuação na função atual, os professores compõem um grupo heterogêneo, pois perpassam, equilibradamente, por todas as alternativas sugeridas, ou seja, 20% é novo na função, com menos de 5 anos de atuação; 36% possuem entre 6 e 15 anos de experiência, para 28% na faixa entre 16 e 25 anos; e 16% possuem mais de 26 anos de experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, o hábito de leitura deste grupo evidencia a leitura de 1 livro por ano, o que foi apontado por 15 educadores. 7 deles diz ler de 2 a 5 livros por ano e 3 declararam não possuírem hábito de leitura.

Conclui-se, então, que os professores do município Maria têm, majoritariamente, entre 41 e 55 anos de idade; são formados, também em maioria, no curso de Pedagogia; atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental com tempos de experiência distintos e variáveis; e leem ao menos 1 livro por ano.

#### 4.1.2 Alfabetização e letramento

A sexta pergunta do questionário objetivava compreender o que os docentes entendem pelos termos alfabetização e letramento. Suas alternativas de resposta apontavam para o seguinte: alfabetização como foco do ensino e aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental; letramento como foco do ensino e aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental; alfabetização e letramento como conceitos interligados, porém com prioridade para a alfabetização; e alfabetização e letramento como conceitos interligados, porém com o letramento antecedendo a alfabetização. No município Maria, a coleta de dados aponta para uma confusão entre tais conceitos.

Figura 11 - Alfabetização e letramento (município Maria)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Um dos participantes da pesquisa acredita que apenas a alfabetização deve ser o foco do processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso demonstra que, para este docente, alfabetização e letramento são conceitos dissociáveis e que a alfabetização é suficiente para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os demais professores dividiram-se entre a priorização da alfabetização e o letramento como aquilo que antecede a alfabetização.

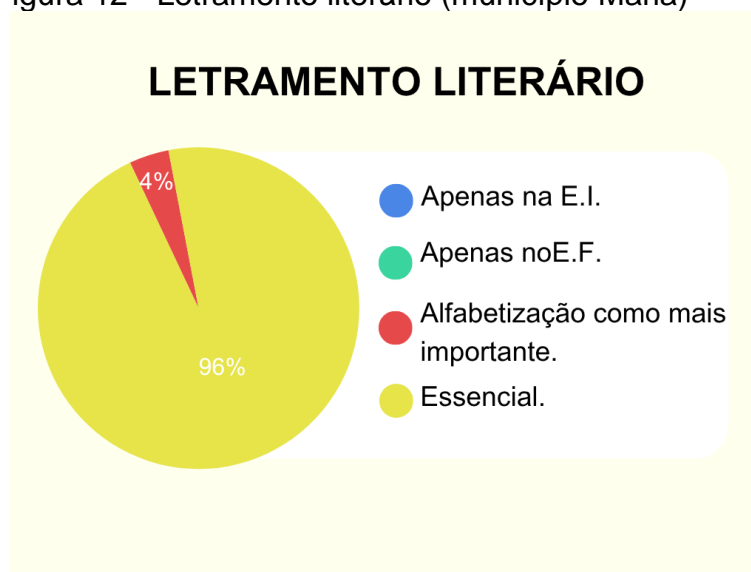
Percebe-se que, para aqueles que acreditam que a alfabetização deve ser priorizada, há uma incoerência conceitual, pois, como a primeira parte da sentença desta alternativa aponta para a indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento, não é coerente que um ou outro conceito seja priorizado no processo de ensino e aprendizagem, já que coexistem. Por fim, 12 educadores acreditam que, na relação entre alfabetização e letramento, o letramento precede a alfabetização. Isso demonstra que estes professores compreendem que a alfabetização é um processo escolar de aprendizagem de leitura e escrita, enquanto o letramento acontece para além dos muros da escola, ou seja, no mundo letrado e na sociedade da cultura do escrito.

#### 4.1.3 Letramento literário

As três perguntas seguintes do questionário intencionam averiguar as concepções docentes sobre letramento literário, além das práticas de letramento

literário adotadas pelos professores e da formação específica para o trabalho com o letramento literário, seja ela inicial ou continuada. No município Maria nota-se o entendimento do letramento literário como essencial para a formação do sujeito leitor e escritor e que, portanto, deve perpassar tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental, tal como demonstra o gráfico abaixo:

Figura 12 - Letramento literário (município Maria)

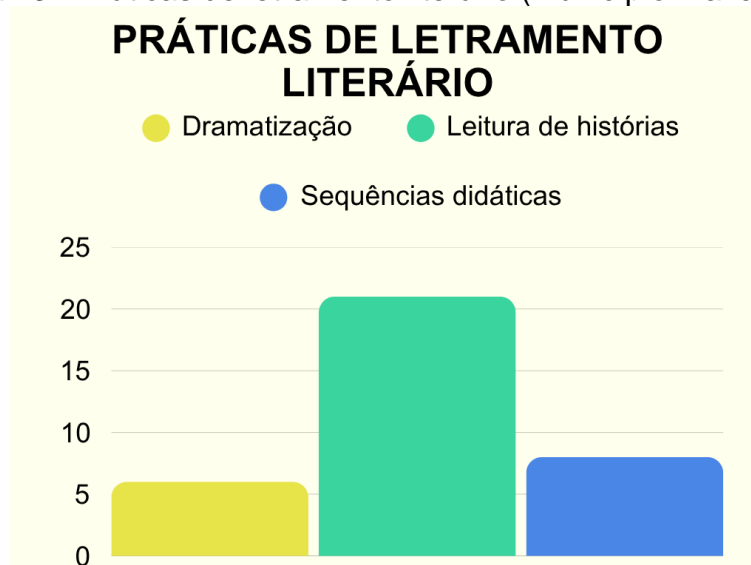


Fonte: elaboração própria, 2025.

Ainda assim, um dos educadores acredita que, como a alfabetização é mais importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o letramento literário exerce papel secundário. Entre esta questão e a questão sobre alfabetização e letramento, há uma incoerência interna, uma vez que o termo letramento literário deriva do conceito de letramento. A questão anterior apontou para uma confusão conceitual entre os termos, ora com evidência para a alfabetização, ora com compreensão do letramento. Ou seja, o entendimento do letramento literário como essencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, majoritariamente, conflita com os dados levantados sobre o próprio conceito de letramento.

Já no que diz respeito às práticas de letramento literário, nota-se que os professores assinalaram todas as opções sugeridas e, muitas vezes, mais de uma alternativa, como demonstra o gráfico a seguir.

Figura 13 - Práticas de letramento literário (município Maria)

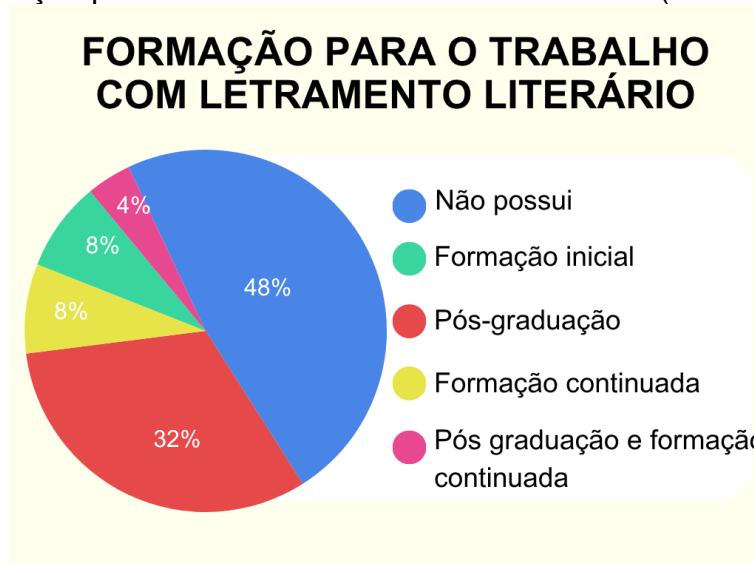


Fonte: elaboração própria, 2025.

A leitura de histórias é a prática mais citada. O uso de sequências didáticas aparece em segundo lugar, seguido da prática de dramatização. Neste ponto, entende-se que houve uma limitação no questionário. Por ser composto apenas de questões fechadas, as práticas de letramento literário ficaram restritas as opções presentes nas alternativas. Contudo, entende-se que existem outras práticas para tal letramento.

Por fim, em termos de formação para o trabalho com o letramento literário, o município Maria apresenta um grupo um tanto quanto heterogêneo, mesmo que significativamente não formado para práticas pedagógicas na perspectiva do letramento literário.

Figura 14 - Formação para o trabalho com letramento literário (município Maria)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Enquanto 48% dos docentes asseguram não terem recebido formação inicial ou continuada para o trabalho com letramento literário, 52% deles, ou seja, pouco mais que a metade, aponta para formações diversas dentro desta temática. Em primeiro lugar está a formação em cursos de pós-graduação. Em seguida, com impacto igualmente dividido, verifica-se a formação continuada e a formação inicial para o letramento literário. Por fim, um dos participantes realizou tanto pós-graduação como curso de formação continuada nesta área.

Conclui-se, pois, que o letramento literário é entendido como algo fundamental para a formação do leitor e escritor. As práticas para tanto estão enredadas pela leitura de histórias e os professores declaram ter, em grande parte, formação específica para atuação com o letramento literário. No entanto, nota-se que, em comparação com a categoria anterior referente à alfabetização e letramento, há uma incoerência evidente ao realizarem a articulação desses conceitos, já que o termo letramento literário deriva do conceito de letramento.

#### 4.1.4 Concepções e contextos de educação

Finalizando o questionário, há uma questão acerca da concepção de aluno e de professor adotada pelo docente. Esta pergunta funciona como um guarda-chuva para as demais, visto que por trás de toda prática pedagógica há o entendimento e uma concepção de educação, devidamente contextualizada e vivenciada pelo

educador. As alternativas de respostas sugeriram concepções coexistentes na educação brasileira: a educação tradicional, a concepção behaviorista, a abordagem piagetiana e a psicologia da educação de Vygotsky. No município Maria, Piaget e Vygotsky são indiretamente referenciados.

Figura 15 - Concepção de professor e aluno (município Maria)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Embora frequentemente relacionadas como sociointeracionistas, as abordagens de Piaget e Vygotsky são substancialmente diferentes e esta diferença esteve elucidada nas alternativas do questionário. Enquanto para Piaget o desenvolvimento antecede a aprendizagem, para Vygotsky ocorre o contrário. Nota-se que o município Maria é majoritariamente piagetiano, mas com forte influência de Vygotsky.

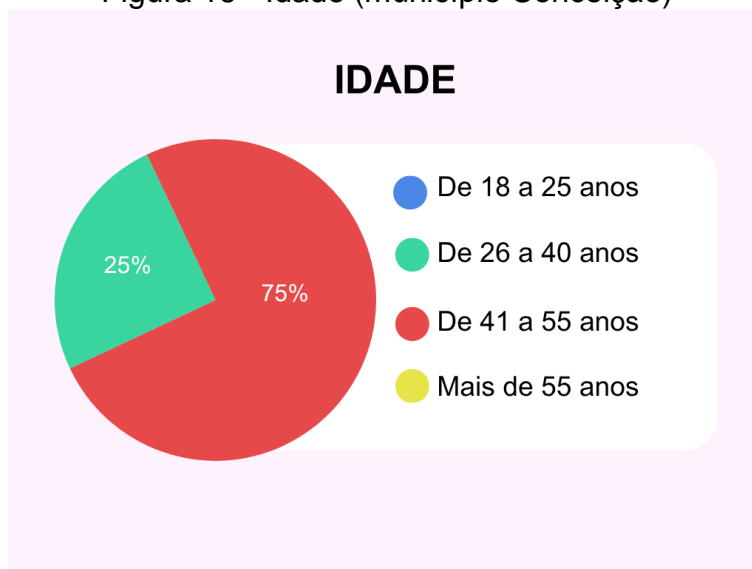
## 4.2 O MUNICÍPIO CONCEIÇÃO

No município Conceição todos os professores convidados aceitaram participar na pesquisa, totalizando 8 docentes, e se envolveram durante a realização do questionário. A seguir, apresenta-se a categorização e análise dos dados levantados.

### 4.2.1 Caracterização

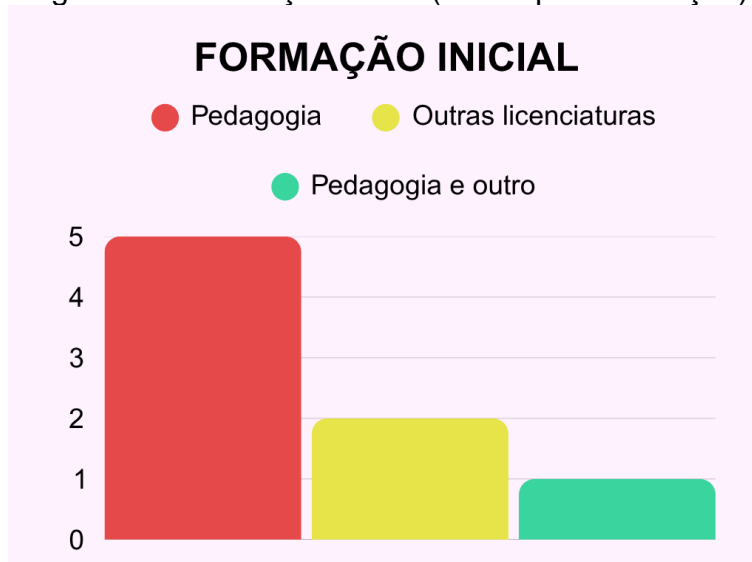
Os gráficos a seguir ilustram os dados do município Conceição para compor a caracterização dos educadores participantes da pesquisa.

Figura 16 - Idade (município Conceição)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 17 - Formação inicial (município Conceição)



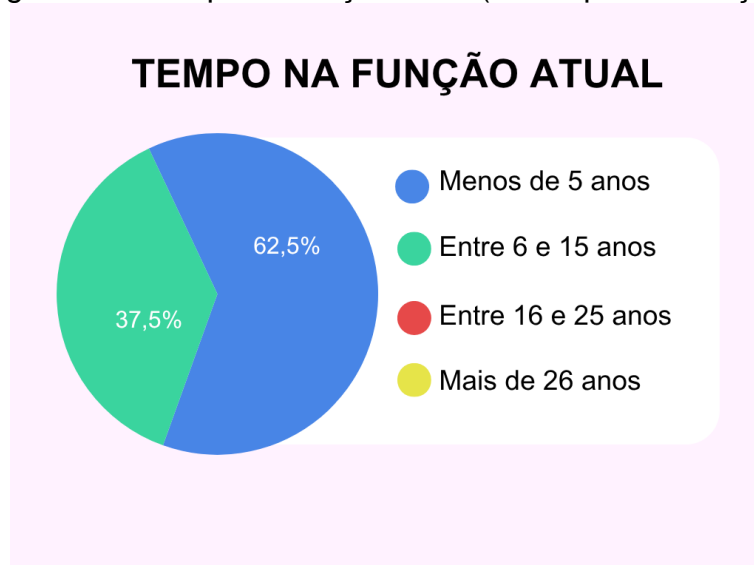
Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 18 - Atuação (município Conceição)



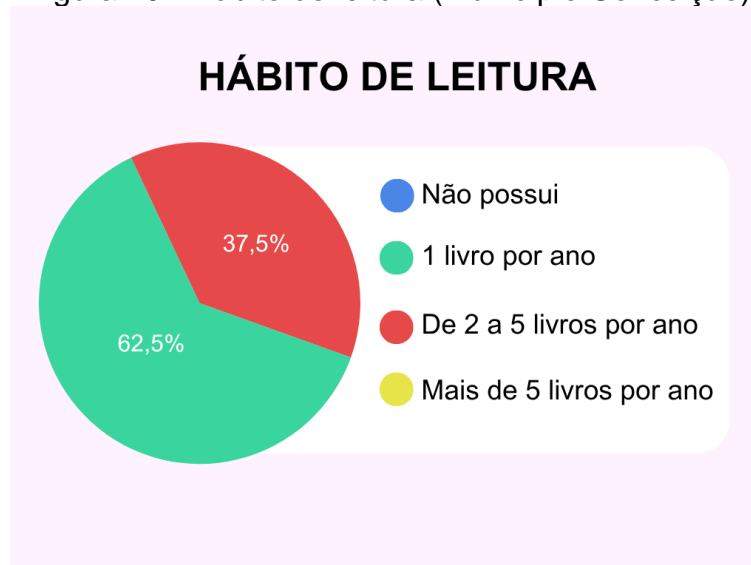
Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 19 - Tempo na função atual (município Conceição)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 20 - Hábito de leitura (município Conceição)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Os docentes do município Conceição têm, majoritariamente, entre 41 e 55 anos. 2 deles são mais jovens, com idades entre 26 e 40 anos. Em relação a formação inicial, os professores cursaram Pedagogia, em maioria, totalizando 5 professores. Além disso, 2 docentes cursaram outras licenciaturas e 1 aponta ter formação em outro curso, não relacionado à docência. E 1 deles é formado em outra graduação. Atualmente, trabalham igualmente com o 1º ou 2º ano, ou seja, 4 professores atendem o 1º ano do Ensino Fundamental e 4 atendem o 2º ano do Ensino Fundamental. No que concerne ao tempo de atuação na função atual, os 5 professores possuem menos de 5 anos de atuação e 3 docentes possuem entre 6 e 15 anos de experiência. Por fim, o hábito de leitura deste grupo evidencia a leitura de 1 livro por ano, o que foi apontado por 5 educadores. Os demais dizem ler de 2 a 5 livros por ano.

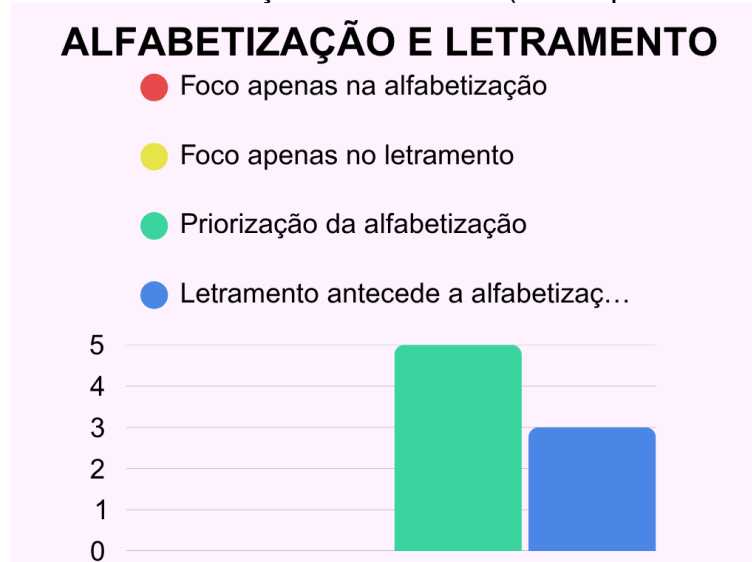
Conclui-se, então, que os professores do município Conceição têm, majoritariamente, entre 41 e 55 anos de idade; são formados, também em maioria, no curso de Pedagogia; atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, majoritariamente com poucos anos de experiência; e leem ao menos 1 livro por ano.

#### 4.2.2 Alfabetização e letramento

A sexta pergunta do questionário objetivava compreender o que os docentes entendem pelos termos alfabetização e letramento. No município

Conceição, a coleta de dados aponta para uma priorização da alfabetização, como evidenciado no gráfico abaixo.

Figura 21 - Alfabetização e letramento (município Conceição)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Cinco professores acreditam que a alfabetização deve ser priorizada, em detrimento ao letramento. Assim como no município Maria, há uma incoerência conceitual, pois, como a alternativa aponta para a indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento, e, assim, priorizar a alfabetização é inconsistente. Por outro lado, 3 educadores acreditam que, na relação entre alfabetização e letramento, o letramento precede a alfabetização. Outra vez, isso demonstra que estes professores compreendem que a alfabetização é um processo escolar de aprendizagem de leitura e escrita, enquanto o letramento acontece para além dos muros da escola, ou seja, no mundo letrado e na sociedade da cultura do escrito. Em termos numéricos, a maior parte dos docentes deste município destaca que se deve priorizar a alfabetização. Verifica-se, pois, a necessidade da abordagem e aprofundamento temático nos conceitos de alfabetização e letramento.

#### 4.2.3 Letramento literário

As três perguntas seguintes do questionário intencionam averiguar as concepções docentes sobre letramento literário, além das práticas de letramento literário adotadas pelos professores e da formação específica para o trabalho com o

letramento literário, seja ela inicial ou continuada. No município Conceição nota-se um consenso sobre o letramento literário como essencial para a formação do sujeito leitor e escritor e que, portanto, deve perpassar tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental.

Figura 22- Letramento literário (município Conceição)

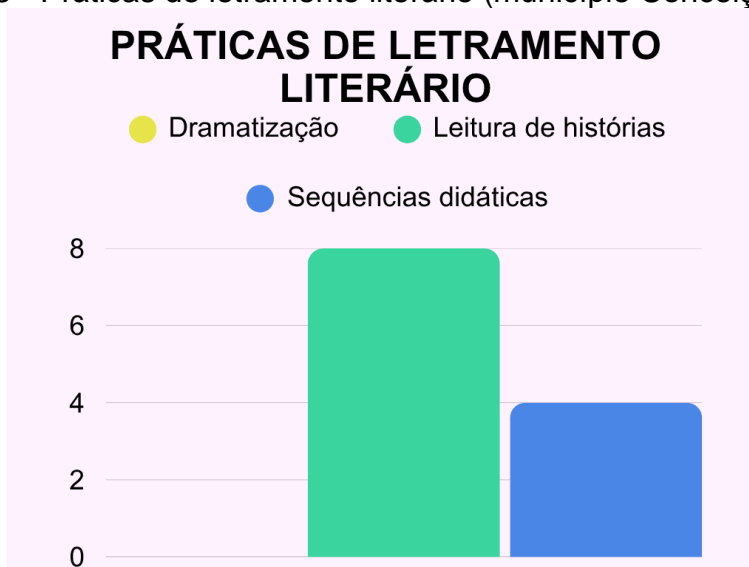


Fonte: elaboração própria, 2025.

Assim como no município Maria, entre esta questão e a questão sobre alfabetização e letramento, há uma incoerência interna, uma vez que o termo letramento literário deriva do conceito de letramento. A questão anterior evidenciou a alfabetização, assim como poderia ter ocorrido nesta questão, já que uma de suas alternativas colocava o letramento literário como secundário, já que a alfabetização é mais importante. Como isso não aconteceu, as duas questões associadas marcam uma incoerência conceitual sobre letramento e letramento literário em relação com a alfabetização.

Já no que diz respeito às práticas de letramento literário, nota-se que os professores assinalaram duas alternativas.

Figura 23 - Práticas de letramento literário (município Conceição)

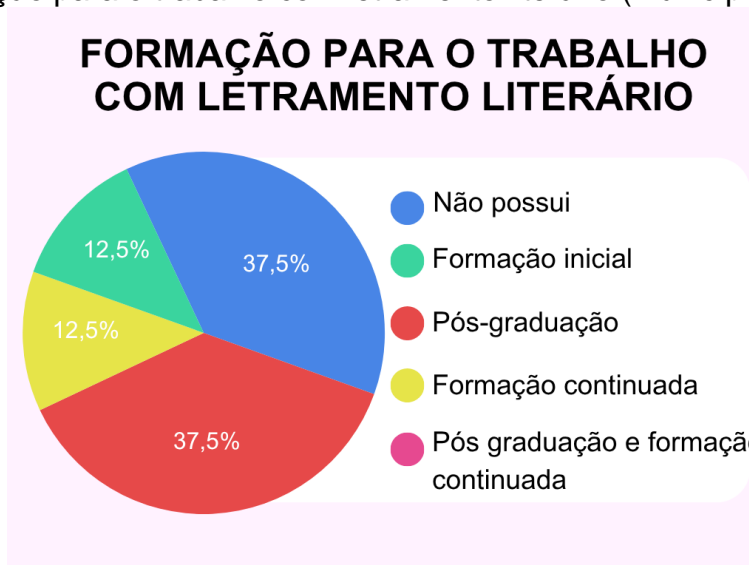


Fonte: elaboração própria, 2025.

A leitura de histórias é a prática mais citada. O uso de sequências didáticas aparece em segundo lugar. Vale salientar a limitação do questionário em termos de tipos de práticas de letramento literário. Em contrapartida, a prática de dramatização não foi assinalada.

Por fim, em termos de formação para o trabalho com o letramento literário, o município Conceição apresenta um panorama semelhante ao do município Maria, como no gráfico a seguir.

Figura 24 - Formação para o trabalho com letramento literário (município Conceição)



Fonte: elaboração própria, 2025.

A pós-graduação é a forma de formação mais cursada pelos docentes, no que concerne ao letramento literário. Em seguida, a formação inicial e continuada é apontada igualmente. Mesmo assim, 37,5% dos educadores destacam que não tiveram nenhum tipo de formação para atuação com o letramento literário.

Conclui-se, pois, que o letramento literário é entendido como algo fundamental para a formação do leitor e escritor, mesmo que existam incoerências quando relacionado o letramento literário aos conceitos de alfabetização e letramento. As práticas mais evidenciadas estão enredadas pela leitura de histórias e os professores declaram ter, em grande parte, formação específica para atuação com o letramento literário, seja ela inicial ou continuada e suplementar.

#### 4.2.4 Concepções e contextos de educação

A pergunta que encerra o questionário, como anteriormente citada, funciona como um guarda-chuva para as demais, visto que por trás de toda prática pedagógica há o entendimento e uma concepção de educação, devidamente contextualizada e vivenciada pelo educador. No município Conceição, Vygotsky é majoritária e indiretamente citado.

Figura 25 - Concepção de professor e aluno (município Conceição)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Para os professores do município Conceição, a aprendizagem ocasiona o desenvolvimento, portanto há uma ênfase no papel do professor como um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, alguns docentes, que representam 25% do total, salientam que o professor é um facilitador deste processo, pois é o aluno o agente de seu próprio conhecimento. Nesta concepção piagetiana, o desenvolvimento é condição para aprendizagem, ponto de principal divergência entre esta e a concepção de Vygotsky.

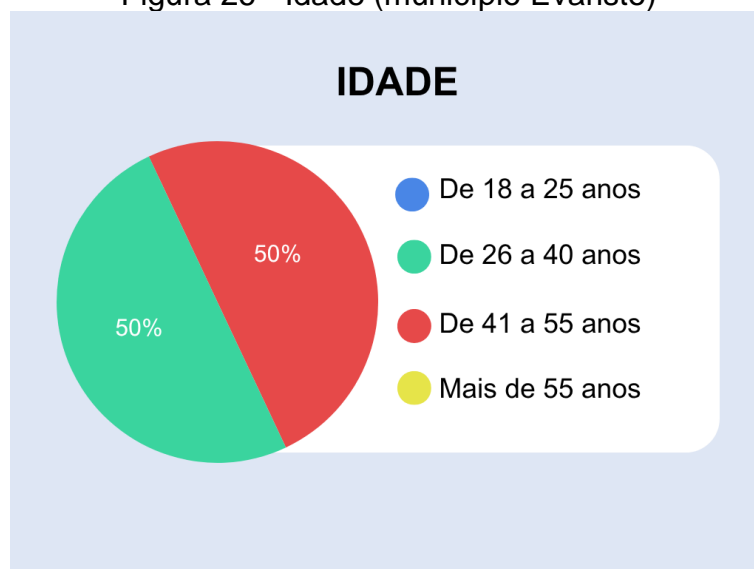
### 4.3 O MUNICÍPIO EVARISTO

No município Evaristo, todos os docentes aceitaram o convite para participar da pesquisa. A seguir, apresenta-se a categorização e análise dos dados levantados.

#### 4.3.1 Caracterização

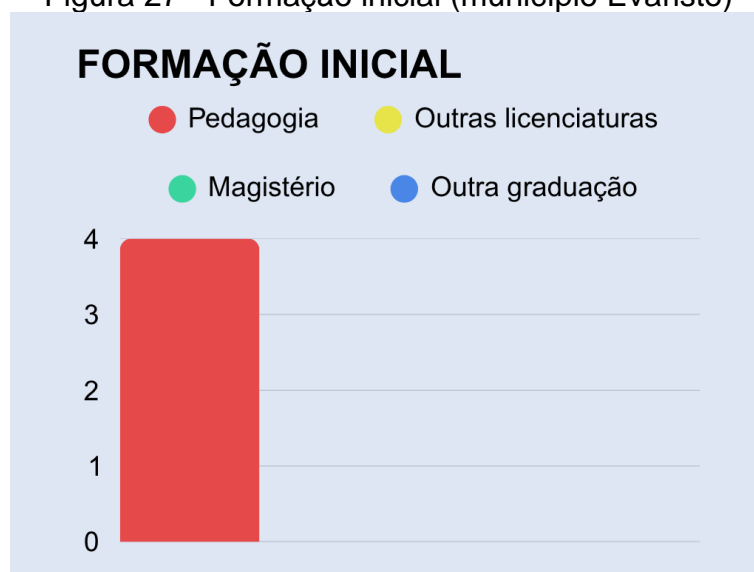
A caracterização dos professores do município Evaristo deu-se como se segue:

Figura 26 - Idade (município Evaristo)



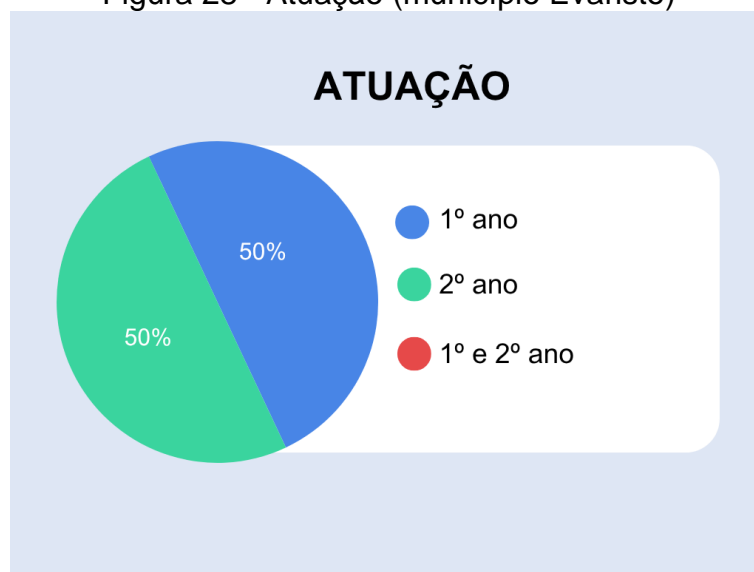
Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 27 - Formação inicial (município Evaristo)



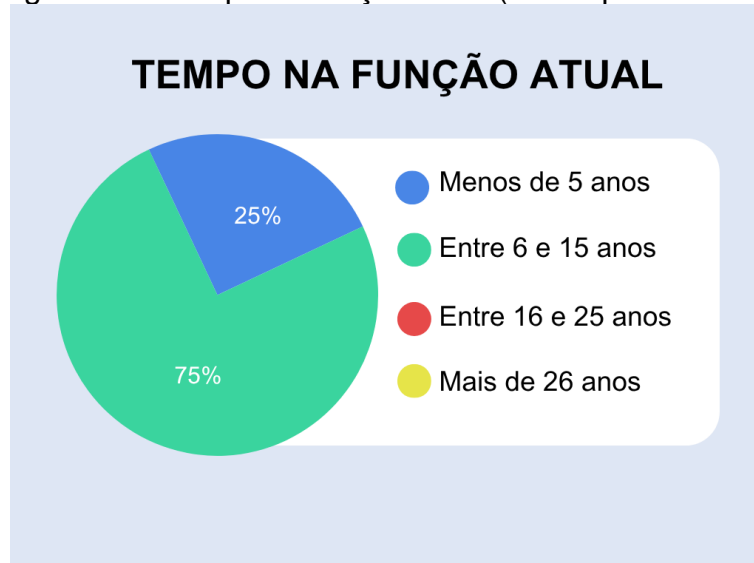
Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 28 - Atuação (município Evaristo)



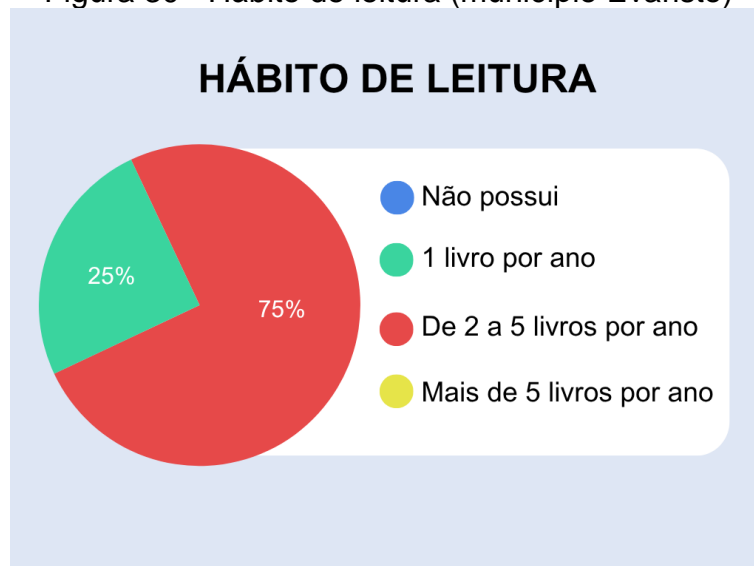
Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 29 - Tempo na função atual (município Evaristo)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 30 - Hábito de leitura (município Evaristo)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Os docentes do município Evaristo idades próximas e igualmente divididas. 2 professores têm entre 26 e 40 anos, outros 2 têm entre 41 e 55 anos. Em relação a formação inicial, os docentes cursaram Pedagogia. Atualmente, 2 professores são docentes no 1º ano e 2 são docentes no 2º ano do Ensino Fundamental. No que concerne ao tempo de atuação na função atual, os professores possuem, majoritariamente, entre 6 e 15 anos de experiência. Apenas 1 deles é mais recente na função, com menos de 5 anos de atuação. Por fim, o hábito de leitura deste grupo é

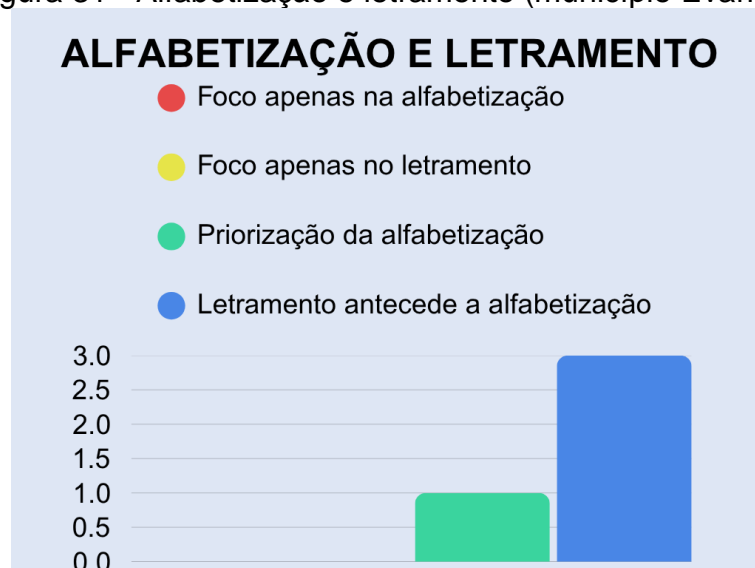
distinto dos outros municípios, porque os docentes, em maioria, destacam ler de 2 a 5 livros por ano.

Conclui-se, então, que os professores do município Evaristo têm entre 18 e 55 anos; são formados no curso de Pedagogia; atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, majoritariamente com experiência na função, entre 6 e 15 anos de atuação; e leem entre 2 e 5 livros por ano.

#### 4.3.2 Alfabetização e letramento

Em termos de alfabetização e letramento, o município Evaristo demonstra, em maioria, a compreensão dos conceitos.

Figura 31 - Alfabetização e letramento (município Evaristo)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Apenas um dos professores acredita que a alfabetização deve ser priorizada, mesmo que alfabetização e letramento sejam indissociáveis, incoerência também evidenciada nos outros municípios. Porém, 3 educadores acreditam que, na relação entre alfabetização e letramento, o letramento precede a alfabetização. Isso demonstra, inclusive em termos numéricos, que os professores compreendem a indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento.

#### 4.3.3 Letramento literário

Para analisar as concepções sobre letramento literário, o município Evaristo demonstra, diferentemente dos demais, incoerência interna quando relacionada aos conceitos de alfabetização e letramento.

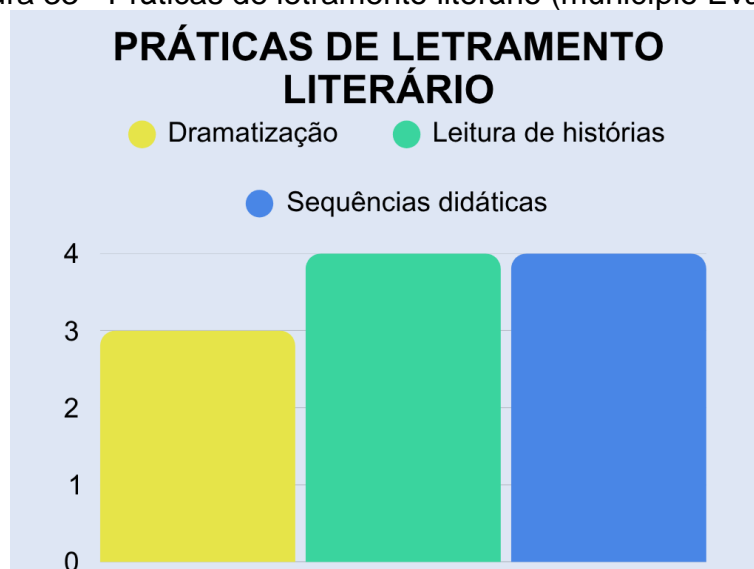
Figura 32 - Letramento literário (município Evaristo)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Visto que o letramento é compreendido como aquilo que antecede a alfabetização, pois não está restrito ao ambiente escolar, o consenso de que o letramento literário é essencial para a formação do sujeito leitor e escritor é internamente coerente. Neste município, os docentes apontam também para a diversidade de práticas de letramento literário realizadas.

Figura 33 - Práticas de letramento literário (município Evaristo)

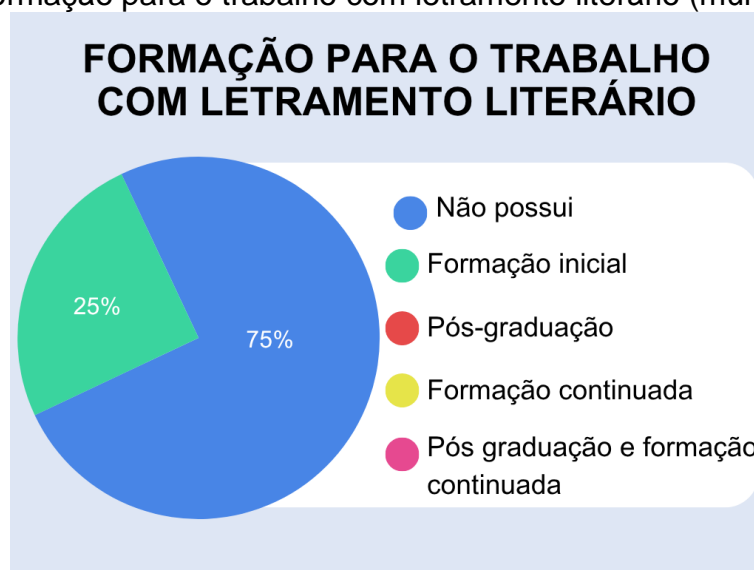


Fonte: elaboração própria, 2025.

A leitura de histórias e o uso de sequências didáticas são igualmente registrados. A dramatização foi apontada por 3 dos 4 docentes. Assim, os professores assinalaram todas as opções do questionário de forma semelhante, quase que igualmente distribuída.

Chama atenção os dados referentes à formação para o trabalho com letramento literário. O município Evaristo difere dos demais ao destacar, majoritariamente, a falta de formação para este tipo de atuação.

Figura 34 - Formação para o trabalho com letramento literário (município Evaristo)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Apenas um dos participantes da pesquisa declara lembrar-se de formação inicial para o trabalho com letramento literário. Os demais não tiveram formação adequada. É interessante, porém, notar que, apesar deste fato, os docentes deste município apresentam melhor hábito de leitura e compreensão conceitual do que se refere ao letramento literário, além de práticas mais alinhadas entre o próprio corpo docente. O hábito de leitura pode ser compreendido como um fator de influência para uma prática pedagógica consciente e fundamentada. Todavia, é preciso destacar as limitações do instrumento de pesquisa utilizado e outras influências possíveis para este resultado que não couberam no escopo do presente estudo, como o papel exercido pela coordenação pedagógica na formação dos professores.

Conclui-se que o letramento literário é compreendido como essencial para a formação do sujeito leitor e escritor. A leitura de histórias, dramatização e uso de sequências didáticas são práticas comuns para os professores que declararam, majoritariamente, não possuir formação específica para o trabalho com o letramento literário.

#### 4.3.4 Concepções e contextos de educação

Para finalizar as análises, o município Evaristo revela uma concepção de educação atrelada aos postulados de Vygotsky.

Figura 35 - Concepção de professor e aluno (município Evaristo)



Fonte: elaboração própria, 2025.

Assim como no município Conceição, os professores do município Evaristo acreditam que o professor deve ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, proporcionando aprendizagens que viabilizam o desenvolvimento. Um dos professores, porém, assinalou a alternativa que recorre às ideias piagetianas, nas quais o desenvolvimento precede a aprendizagem.

#### 4.4 APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS MUNICÍPIOS

Neste ponto da dissertação, é possível tecer considerações sobre os municípios analisados, relacionando-os entre si e com o referencial teórico presente no segundo capítulo desta pesquisa. Ainda com base nas categorias escolhidas, os dados quantitativos dos municípios Maria, Conceição e Evaristo são consolidados dialógica e qualitativamente. No âmbito deste estudo, apesar de não existir foco comparativo entre os municípios, é relevante buscar a compreensão das evidências obtidas através dos resultados que o instrumento utilizado revelou, dadas suas potencialidades e limitações.

Desse modo, as aproximações e divergências encontradas podem contribuir como parâmetro para melhor compreender as concepções dos docentes sobre o letramento literário. Ademais, é possível, a partir de então, encontrar formas de melhorar tais resultados e impactar positivamente a formação do sujeito leitor e escritor. A isto se refere o produto educacional originado nesta investigação, que será explanado no próximo capítulo.

##### 4.4.1 Caracterização

Em termos de caracterização, os municípios Maria, Conceição e Evaristo possuem aproximações e divergências. A faixa etária dos professores é semelhante, principalmente entre os municípios Maria e Conceição, que possui docentes com idades entre 41 e 55 anos, majoritariamente. O município Evaristo possui também professores mais jovens, com idades entre 18 e 40 anos. Outro fato que aproxima os 3 municípios é a formação inicial em Pedagogia. Apesar de possuir docentes que frequentaram o magistério, Pedagogia é o curso mais citado do município Maria, assim

como do município Conceição, mesmo que neste outras licenciaturas e outra graduação tenham sido consideradas. O município Evaristo, por sua vez, aponta somente a formação inicial no curso de Pedagogia.

Em termos de atuação, todos os docentes participantes da pesquisa lecionam para 1º ano ou 2º do Ensino Fundamental, com destaque a um deles que possui uma turma de 1º ano e uma turma de 2º ano, concomitantemente. Porém o tempo de experiência dos grupos nesta área de atuação é divergente. O município Maria é heterogêneo, portanto, o tempo de experiência de seus docentes é variável, contemplando professores com menos de 5 anos de atuação até professores com mais de 25 anos de carreira. No município Conceição os professores têm, em maioria, pouco tempo de experiência, menos de 5 anos como docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, no município Evaristo, o tempo de experiência fica entre 6 e 15 anos de docência.

Entretanto, em termos de caracterização, o fator mais expressivo considerado pela presente pesquisa é o hábito de leitura dos professores. Os municípios Maria e Conceição têm como resultado a leitura de um livro por ano. Já os professores do município Evaristo destacam que leem entre 2 e 5 livros por ano. Essa diferença de perfil de leitor pode ser um fator de influência nos demais resultados. Entende-se que a formação do aluno leitor está ligada, dentre outras coisas, ao hábito de leitura do professor, uma vez que este é o modelo de leitor para o estudante. A 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada em 2024, corrobora com esta ideia.

Realizada pelo Instituto Pró-Livro e pelo Ministério da Cultura do Governo Federal, a pesquisa mostra que, pela primeira vez em 17 anos, desde sua primeira edição, o número de não leitores brasileiros é maior do que o número de leitores. A definição de leitor refere-se ao sujeito que leu, inteiro ou em parte, pelo menos um livro de qualquer gênero, seja ele impresso ou digital, nos últimos 3 meses. O não, por conseguinte, é aquele que não leu, nem mesmo em parte, um único livro nos últimos 3 meses.

Em uma ampla análise, a pesquisa ainda aponta para o perfil dos leitores e não leitores em termos de escolaridade, gênero e idade, classe e renda familiar, e região. Ademais, quantifica os livros lidos, sejam eles escolhidos livremente ou indicações da escola, lidos inteiramente ou em partes. Coloca também, entre outras coisas, a média de livros lidos ao ano. Esta média é a menor já observada, marcando 3,96 livros em doze meses. Os resultados do hábito de leitura dos docentes do município Maria e

Conceição estão abaixo desta média, enquanto o município Evaristo pode estar dentro desse parâmetro.

O dado que chama atenção e contribui para a afirmação da relação direta entre o hábito de leitura do professor e do aluno é aquele que marca a influência de outras pessoas para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Os participantes da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil (2024)*, majoritariamente, disseram que não houve nenhuma influência. Dos 29% que confirmaram alguma influência, 8% foram de algum professor ou professora. Em 2019, esse número era um pouco mais expressivo, ou seja, 11% de influência docente em um grupo no qual 34% das pessoas destacavam essa relação direta entre a influência de um leitor para sua própria formação leitora. Esse fato demonstra a necessidade de um modelo de leitor para a formação daquele que lê. Ainda assim, o fato de que a maior parte dos entrevistados não considera que foi influenciado por alguém a ler é preocupante.

Em termos da origem do interesse pela literatura, tanto leitores quanto não leitores, asseguram que começaram a se interessar pela literatura por conta de 2 fatores principais, dentre outros. São eles: a indicação da escola ou de um professor ou professora e filmes baseados em livros ou histórias de autores. Mais uma vez a escola e o professor exercem papel fundamental para a formação do leitor. Em contrapartida, a mesma influência negativa é exercida por eles, já que, até mesmo os não leitores destacam a sua evidência. Assim, há que se questionar porque, apesar de influenciar as pessoas, a escola e os professores não têm conseguido atingir o objetivo de realmente formar sujeitos que leem.

Dessa forma, os questionamentos advindos de uma breve leitura da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil (2024)* corroboram com os resultados da caracterização do presente estudo, em que o hábito de leitura dos professores influi na formação do estudante leitor. Ademais, este hábito ou sua ausência relaciona-se com as concepções de ensino e aprendizagem, principalmente de leitura e escrita, que, no Brasil, estão diretamente ligadas aos conceitos de alfabetização e letramento. Os resultados acerca desta conceitualização serão sistematizados a seguir.

#### 4.4.2 Alfabetização e letramento

Em termos de alfabetização e letramento, será necessário recorrer aos estudos de Soares (2009, 2016, 2017, 2020) para compreender a incoerência encontrada nos resultados dos municípios Maria e Conceição. No município Maria, 13 dos 25 docentes

acreditam que a alfabetização deve ser prioridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destes, 12 afirmam acreditar nesta premissa, mesmo que compreendam alfabetização e letramento como conceitos indissociáveis. Aqui encontra-se uma incoerência. Se alfabetização e letramento não podem ser dissociados, isso significa dizer que não se deve priorizar um processo em detrimento ao outro. Esta mesma incoerência aparece com destaque no município Conceição.

Ao conceitualizar alfabetização e letramento, Magda Soares (2017) escreve sobre a indissociabilidade destes termos. Isto implica em uma simultaneidade, ou seja, alfabetização e letramento, apesar de fundamentalmente distintos, são processos interdependentes. A aprendizagem de um está intimamente ligada à aprendizagem de outro, mesmo que envolvam conhecimentos, habilidades e competências específicos. Mais uma vez, é importante frisar que se entende por alfabetização o processo de aquisição do sistema convencional de escrita. E letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua.

Nota-se que se trata de uma integração conceitual. Na prática, é possível que exista uma destituição destes termos. Contudo, uma compreensão aprofundada dos conceitos e consequente visualização e identificação dos mesmos na prática evita que isto ocorra. Por meio da articulação de facetas, como posto por Soares (2017), a alfabetização se dá em contexto de letramento, e o letramento ocorre em contexto de alfabetização.

Há que se destacar o fato de que o letramento precede a alfabetização. Para Soares (2009), isto ocorre porque a alfabetização é um processo de aprendizagem da língua escrita protagonizado pelo papel da escola, já o letramento, tanto antecede a própria escolarização, quanto não se restringe aos muros da instituição escolar. O letramento inicia com o ingresso da criança na cultura do escrito, desde o seu nascimento, considerada a sociedade letrada da qual faz parte. Este fato determina uma evidência da compreensão dos termos e de sua relação com a prática, demonstrada pelo município Evaristo por meio dos dados do questionário. Este, portanto, foi o único município que não se posicionou de forma incoerente, dentro das análises aqui realizadas.

No entanto, é preciso considerar outras perspectivas acerca do letramento, como destacado por Britto (2005), Gadotti (2005) e Soares (2005). A negação do letramento encontra fundamentos na Psicogênese da Língua Escrita que prefere

aderir à cultura do escrito (Britto, 2005). Para Gadotti, também têm fôlego no entendimento amplo de alfabetização nos escritos de Paulo Freire (Gadotti, 2005). Uma vez que a formação do professorado, especialmente, a formação continuada analisada nesta investigação, possui influências claras do construtivismo piagetiano na aprendizagem da leitura e da escrita (Hess e Souza, 2018; Arcenio; Azevedo, 2024), é válido ponderar os impactos deste trajeto formativo na concepção docente sobre a alfabetização e o letramento.

#### 4.4.3 Letramento literário

A mesma incoerência persiste em termos de letramento literário. É preciso considerar que o termo letramento literário, de acordo com Cosson (2009), deriva do conceito de letramento. Esta relação originária não pode ser ignorada. Mas, para os municípios Maria e Conceição, as evidências revelam que a compreensão do letramento literário como processo essencial para o desenvolvimento do sujeito leitor conflita com a ideia de que a alfabetização deve ser priorizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos de Cosson (2009, 2014, 2020) ilustram o uso do termo letramento literário como um paradigma para o ensino da literatura. Dentro deste paradigma, existe uma concepção de educação, de função do aluno e papel do professor. Não obstante, existem orientações de modos de fazer, ou seja, de metodologia para o alcance do objetivo principal colocado em questão: a formação do sujeito leitor. Afirmar a essencialidade deste processo é compreender que a formação do leitor, dentro da instituição escolar, começa na Educação Infantil, mas não se finda.

O letramento literário é um processo contínuo. Um dos docentes do município Evaristo escreveu uma nota ao lado de uma das questões do questionário, completando a alternativa. A alternativa escolhida, por todos os professores inclusive, diz que o letramento literário é essencial para a formação do sujeito leitor e escritor e, portanto, deve ser desenvolvido tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. O docente completa: “e por toda a vida”.

Considerando a relação entre alfabetização e letramento e letramento literário, o grupo docente do município Evaristo é o único que apresenta coerência interna. Os municípios Maria e Conceição demonstram uma necessidade da abordagem destes conceitos e de sua relação com a prática para que possam consolidá-los, de forma consciente e integral, de modo com que possam demonstrar clareza de compreensão.

Ainda em relação ao letramento literário, todos os municípios apontam práticas para tanto. No município Maria, a leitura de histórias é a mais considerada. Em seguida, está o uso de sequências didáticas e, em menor número, a dramatização. No município Conceição também é evidente a prática de leitura de histórias, algumas vezes associada ao uso de sequências didáticas. A dramatização não foi sinalizada. Por fim, de forma quase que equitativa, o município Evaristo aponta para estas três práticas: a leitura de histórias, a dramatização e o uso de sequências didáticas. Ressalta-se a limitação do instrumento de pesquisa. Por contar apenas com questões fechadas, o questionário limitou às práticas de letramento literário a estes três tipos. Mas existem outras formas de promover o letramento literário, formas que não foi possível captar no âmbito deste estudo.

Cosson (2014) discorre sobre diversas práticas de leitura literária, divididas entre aquelas que ocorrem em silêncio, através da voz, por meio da memória, enredadas pela interação e participação, ou aquelas que acontecem a partir de um comentário ou análise. Considerando as práticas aqui selecionadas, tem-se a leitura de histórias. Esta leitura, na prática docente, de acordo com Cosson (2014), é comumente chamada de “hora do conto”. Para o autor, este tipo de leitura em voz alta na escola destina-se, principalmente, aos anos iniciais, “quando a criança precisa da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita.” (Cosson, 2014, p. 105).

Para o letramento, esta prática reforça a simbologia da atividade ancestral de contar histórias. Por outro lado, alguns pais e gestores escolares acreditam que este tipo de atividade é uma forma de “matar o tempo”, desconsiderando a importância da leitura oralizada para a aprendizagem do comportamento leitor e para a construção cultural de sentidos dos estudantes. Em contrapartida, quando não intencional, esta atividade acaba por se tornar uma forma de recreação, distanciando-se de sua potencialidade para a formação do leitor.

A dramatização, por sua vez, é uma interação direta dos alunos com o texto. Com base na memória, esta prática também mais realizada nos anos iniciais da escolarização, traz várias vantagens educativas, como a sociabilidade. Porém, enquanto prática de leitura, para Cosson (2014), a dramatização permite a integração de várias linguagens que resulta na interpretação do texto literário. Portanto, se trata de uma prática que deve ser explorada sem distinção dos níveis de leitura dos alunos,

pois a leitura intensa do texto “termina por imprimir em sua memória, senão as palavras exatas, o sentido que construiu para o texto literário.” (Cosson, 2014, p. 112).

Por fim, a sequência didática não é um termo utilizado por Cosson, contudo, o autor apresenta sequências específicas para o letramento literário, intituladas sequência básica e sequência expandida (Cosson, 2009). Porém, o sentido atribuído por sequência didática no questionário refere-se ao uso do livro literário dentro de uma sequência de práticas voltadas ao ensino da leitura e da escrita, bem como direcionadas a conteúdos outros. Dentro desta sequência pode-se encontrar práticas de leitura literária diversas, como as demais citadas por Cosson (2014). A exemplo disso, está a discussão em sala de aula, o desenvolvimento de estratégias de leitura, a contação de histórias, entre outros.

Assegura-se aqui a validade, a importância e a potencialidade das práticas de leitura literária dentro do paradigma do letramento literário, para a formação do sujeito leitor. Os docentes participantes do questionário garantiram ao menos a prática de um tipo de leitura literária o que, se realizada com intencionalidade e planejamento, é um caminho primoroso para a efetivação e criação do hábito de leitura entre os estudantes.

Por fim, foi verificado a formação para o trabalho com o letramento literário. Nestes dados, é interessante notar que os municípios que demonstram incoerência em termos conceituais são os que mais atestam que tiveram formação adequada para atuação com práticas de letramento literário. Os docentes do município Maria atestam que, em maior parte, equivalente a 52% do total de professores, tiveram algum tipo de formação, seja ela inicial, em cursos de pós-graduação ou em formação continuada. No município Conceição está porcentagem é de 62,5%, com formação inicial, continuada e, majoritariamente, cursos de pós-graduação.

Apenas o município Evaristo atesta que, em maioria, não teve nenhuma formação específica para o trabalho com letramento literário, o que resulta em 75% das respostas. O município Evaristo, todavia, é o que demonstra, em todo o instrumento de coleta de dados, coerência interna, conceitual e prática, provavelmente movida a outros fatores, como atuação do coordenador pedagógico, orientações documentais da escola, ou condições de acesso a livros literários. Estes e outros possíveis motivos para o resultado aqui presente não couberam no escopo de análise desta dissertação. Entretanto, é possível tecer considerações a respeito da

contrapartida dos municípios Maria e Conceição que, mesmo com formação para o letramento literário, evidenciam incoerências conceituais internas.

Imbernón (2010) discorre sobre mudanças necessárias para a formação continuada de professores. Na trajetória histórica recuperada pelo autor, há uma racionalidade técnico formadora, herdada do século XX, que pode explicar em partes os resultados desta pesquisa. Trata-se de um conjunto de teorias, prática e estruturas que na formação docente não ocasionou mudanças permanentes. Seja ela em formação continuada, inicial ou em cursos de pós-graduação, o vínculo entre teoria e prática não tem atingido o professor de modo a significar a sua prática. Portanto, há que se pensar em como contribuir para a formação docente de modo a impactar positivamente a prática pedagógica.

#### 4.4.4 Concepções e contextos de educação

Para esta categoria, as respostas de todos os docentes variam entre as concepções piagetianas e vygotskianas de educação. Os professores do município Maria acreditam, em maioria, o que se refere a 60% deles, que o aluno é agente ativo de seu próprio conhecimento, e o professor é um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Esta ideia é fundamentalmente piagetiana e expressa, além da autonomia do estudante, o entendimento de que o desenvolvimento é condição para aprendizagem; aprendizagem esta que é apenas facilitada pelo professor. Já os municípios Conceição e Evaristo, igualmente em termos de porcentagem, 75% dos docentes assinalam que o desenvolvimento do aluno depende da aprendizagem, e que o professor é um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Esta concepção encontra-se na Psicologia Histórico-Cultural, nos conceitos de Vygotsky, fundamentalmente opostos à Piaget.

Mizukami (2019) afirma que o construtivismo piagetiano é uma teoria do conhecimento que não se consolida como modelo pedagógico. Ainda assim, contribui para a validade do trabalho em grupo, da pesquisa, do não diretivismo no ensino. O professor, nesta abordagem interacionista, ou seja, que integra o indivíduo ao meio, é um facilitador da aprendizagem. A aprendizagem, por sua vez, depende do desenvolvimento próprio e biológico, intitulado de maturação.

Já Vygotsky, apesar de frequentemente associado a Piaget por tecer estudos a partir de uma perspectiva interacionista, realizou um recorte para entendimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano que os considera,

primordialmente, históricos e culturais. Assim, ensino e aprendizagem são âmbito de significados entre professor e aluno. O papel do professor, como descrito por Moreira (2023), é distinto do aluno, afinal ele domina um sistema de instrumentos, signos e sistemas de signos já existentes e historicamente produzidos, com os quais o aluno terá contato, ao interagir com o mundo, e o professor terá responsabilidade, ao mediar esta interação.

Estas teorias de aprendizagem servem como um guarda-chuva para todos os assuntos analisados e supracitados, uma vez que, cerceando toda e qualquer prática pedagógica, existe uma concepção de aluno e professor, de educação e de conhecimento. Apesar de distintas, as concepções interacionistas aqui presentes são próximas no reconhecimento do aluno com um papel ativo, diferente daquele atrelado em teorias tradicionais e behavioristas. A função do professor modifica-se também, não mais relacionada a detenção de todo saber ou a preparação de estímulos para a aprendizagem, mas voltada para o contato do sujeito com o meio.

#### 4.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

No âmbito desta pesquisa, encontram-se resultados principais. São eles: a defasagem do hábito de leitura literária dos professores; a falta de compreensão sobre os conceitos de alfabetização e letramento; a falta de coerência no que concerne ao papel do letramento literário na formação do leitor; e a falta de formação efetiva para o trabalho com letramento literário. Neste sentido, Silva (2019) contribui para a afirmação da importância da leitura.

Ler faz parte do nosso dia a dia. Muitas vezes, torna-se um hábito, um ato involuntário; é uma prática social de construção de saberes e significados. No entanto, essa apropriação não deve ser mecânica, não é uma questão de saber e/ou aprender a ler ou escrever. Mas, de compreensão sobre o que se escreve ou se lê. É participação, é interação, é construção com o objeto que está sendo apresentado, escrito ou falado. E, por isso, deve ser iniciada uma formação leitora em nossas crianças a partir de seus ensinamentos primários de escolarização. (Silva, 2019, p. 17)

A relevância da leitura é inegável. A formação leitora, contudo, precisa ser colocada em foco para que o letramento literário seja desenvolvido. É preciso ensinar a ler. Cosson, no livro *Paradigmas do ensino da literatura* (2020) discorre sobre o ensino da leitura literária, em abordagens distintas ao longo do tempo e que coexistem na contemporaneidade. O letramento literário é, aqui, um paradigma possível para a

transformação deste ensino. O papel da leitura literária nos anos iniciais é atestado por Leite (2022) que confirma se tratar de um “exercício de abertura de horizontes individuais e sociais.” (p. 28).

O papel da escola, neste sentido, é não só promover a alfabetização, bem como desenvolver o letramento. Pansolim (2019) chega a esta mesma conclusão em suas investigações. Para ela, a escola deve desenvolver os conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo da leitura e escrita na sociedade, o que implica compreender, interpretar, relacionar palavras com o contexto e refletir sobre o texto lido. Oliveira (2021) e Thaís Lopes Soares (2020) concordam com Pansolim (2019) no entendimento da literatura como fator de humanização. Dessa forma, o letramento literário atinge os objetivos do letramento, de uso social da leitura e da escrita, junto a outros benefícios que tornam o sujeito humano, que o fazer conhecer a si próprio como um ser social.

Por assim dizer, para a formação do leitor literário, é fundamental a superação de incoerências conceituais a fim do alcance de uma prática conscientemente fundamentada e intencionalmente desenvolvida. Nóbrega (2022) e Rodrigues (2022) validam o letramento literário como imprescindível no processo educativo. Para as autoras, é necessário que ocorram práticas de leitura literária em sala de aula para que o professor possa mediar o contato do leitor com a obra. Isso depende, determinantemente, da concepção de literatura assumida pelos docentes.

Silva (2019) e Leite (2022) ainda atestam que o letramento literário é uma prática social de responsabilidade da escola, mesmo que não limitada por ela. Assim, para Oliveira (2021) a meta principal da educação literária é a formação de alunos leitores. Defende-se aqui que, por meio da compreensão e conscientização sobre os conceitos de alfabetização, letramento e letramento literário, a prática pedagógica poderá dotar-se de intencionalidade, de modo a atingir, então, esta meta primordial.

Finalmente, em se tratando da formação efetiva para o trabalho com o letramento literário, São José (2012) e Luiz (2022), com trabalhos distantes no tempo em 10 anos, demonstram a demanda por uma formação continuada de professores que seja enredada por eles. Os docentes precisam participar de todo o processo formativo, inclusive do planejamento e das tomadas de decisão, para que signifiquem a prática, atendendo às suas necessidades reais. Caso contrário, acontece o que Rodrigues afirma:

O que se percebe é 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)

Para refletir sobre tal afirmação, sugere-se a discussão sobre os processos formativos docentes, desde a formação inicial e em suas diversas formas de formação continuada. Entretanto, é imprescindível destacar que a formação de professores é uma das vertentes que contribui para com o letramento literário e outras melhorias no ensino e aprendizagem, mas não a única. Pensar a educação como um todo perpassa questões estruturais, de gestão, de organização interna e curricular, de acessibilidade e permanência, de formação humana e integral. Os recortes são necessários para construir e protagonizar ações de impacto positivo, o que se pretende no âmbito desta pesquisa com o produto educacional que se apresenta no próximo capítulo.

## 5. PRODUTO EDUCACIONAL

Até aqui já foi explorado amplo referencial teórico. Além disso, analisaram-se os dados empíricos de forma quantitativa e qualitativa de modo a mensurar resultados importantes para que este produto educacional fosse elaborado. Como citado na sistematização dos resultados do capítulo anterior, os dados abordados apontam para a defasagem do hábito de leitura dos professores; a falta de compreensão sobre os conceitos de alfabetização e letramento; a falta de coerência no que concerne ao papel do letramento literário na formação do leitor; e a falta de formação efetiva para o trabalho com letramento literário.

Em busca de impactar positivamente a formação do leitor literário, propõe-se um produto educacional enredado pelo letramento literário. Atendendo aos pontos de atenção evidenciados nesta pesquisa, o produto educacional aqui desenvolvido destina-se aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente os participantes da pesquisa. Por meio dele, intenciona-se que o próprio docente perpassasse por um processo de letramento literário que o torne leitor para que, assim, possa influenciar a formação de estudantes leitores. Ademais, a partir desta pesquisa quantitativa e qualitativa, realizada com apoio das Secretarias Municipais de Educação e participação dos professores, este produto busca fortalecer o vínculo entre a Universidade e a escola. Em um compromisso ético com a Educação, reforça-se o movimento de devolutiva aos participantes da pesquisa, uma vez que eles contribuíram para sua própria realização.

O processo de elaboração deste produto educacional baseou-se na sequência básica e sequência expandida propostas por Cosson (2009) de modo a compor um caminho pelo qual o docente é convidado a conhecer o paradigma do letramento literário, enxergando tanto sua prática pedagógica quanto sua formação humana em meio a este trajeto. Os conceitos de alfabetização e letramento, bem como de humanização, respectivamente para Soares (2009, 2016, 2017, 2020) e Larrosa (2002, 2003, 2019), foram devidamente ilustrados. Por fim, o próprio conceito de letramento literário, de acordo com Cosson (2009, 2014, 2020) será não só explanado como vivenciado, com a pretensão de aproximar-se de um modelo de formação docente, em que o diálogo é imortalizado por meio do próprio livro. Isto

posto, o produto a que se recorre é um *e-book* interativo, intitulado *Letramento Literário: entre linhas e palavras*.

Figura 36 - Capa do *e-book*



Fonte: elaboração própria, 2025.

Este *e-book* nasceu tanto das preocupações supracitadas, em atendimento aos resultados da pesquisa, como em um compromisso para com a ancestralidade negra feminina. É esta a razão humanizadora a que se recorre para a consolidação do letramento literário através de uma real experiência, caracterizada pela transformação.

Salienta-se que a ancestralidade é aqui compreendida tal como apontam Kirch e Carvalho (2024). Em artigo intitulado *Ancestralidade: um conceito importante para a cultura literária contemporânea*, os autores defendem a ancestralidade como uma forma de explorar conexões entre o passado e o presente, contribuindo para a preservação de identidades culturais e memórias coletivas. Incumbida de transcender as noções de tempo e espaço, a ancestralidade conecta “gerações passadas, presentes e futuras através de laços de continuidade e de herança cultural.” (Kirch e

Carvalho, 2024, p. 130). Neste sentido, Kirch e Carvalho declaram que é de suma importância compreender a relação direta entre ancestralidade, identidade cultural, memória coletiva e espiritualidade para evitar o desgaste do próprio conceito, utilizado, por vezes de forma a esvaziar o seu significado, banalizando-a. No âmbito deste produto educacional, observa-se a valorização da ancestralidade por meio do texto principal tematizado, escrito por Conceição Evaristo (Evaristo, 20--).

Conceição Evaristo, de acordo com Artur (2021) é uma escritora brasileira contemporânea reconhecida e amplamente homenageada por seus escritos que revelam uma literatura negro-brasileira, mais especificamente, retratando o cotidiano de mulheres negras. Neste contexto, a autora referencia suas ancestrais, tanto pela condição feminina quanto pela negritude, assim desempenhando um papel fundamental na literatura da atualidade. Este movimento, Evaristo nomeia como *escrevivência* – o ato de escrever a partir da vivência – sua própria vivência e vivência outras de mulheres negras. Em meio a este contexto, o *e-book*, produto educacional desta pesquisa, compromete-se com a ancestralidade negra feminina, em um movimento quem comprova a potencialidade da literatura para a preservação e revitalização de identidades culturais (Kirch e Carvalho, 2024).

Isto posto, verifica-se que tal *e-book* é composto por prefácio, 5 capítulos e prólogo. O texto principal é, então, um ensaio escrito por Conceição Evaristo na revista *Na ponta do lápis*, com o título “O mundo é vasto. A textualização do mundo também” (Evaristo, 20--). No prólogo, a autora e pesquisadora desta dissertação realiza uma apresentação da obra. No primeiro capítulo, o leitor é convidado a realizar uma experiência imersiva que o transporta para o universo do livro, com o apoio de uma música instrumentalizada. O capítulo 2 é responsável pela apresentação do texto principal e de sua autora. No terceiro capítulo, inicia-se a leitura da obra, com intervalos para o desenvolvimento de conceitos e a produção compartilhada de sentidos, entre escritora/pesquisadora e leitores. Nestes intervalos, encontram-se sugestões de livros, um curta metragem e uma música para abordar alfabetização e letramento, experiência e humanização, respectivamente.

O capítulo 4, por sua vez, é aquele que consolida o diálogo entre leitores, pois propõe a construção coletiva de um mural virtual sobre os sentidos advindos da leitura do texto principal. Por fim, o capítulo 5 retoma os conceitos trabalhados com evidência para o processo de letramento literário. Em virtude do compromisso com a

ancestralidade, o prólogo do livro é composto por áudios, como em podcasts, que contam a história de vida de mulheres contemporâneas. As identidades destas mulheres foram resguardadas, portanto a voz que se ouve em cada áudio pertence a outras mulheres, que gentilmente contribuíram para a construção do *e-book*.

Por meio deste produto educacional, intenciona-se, como bem explicado no prefácio do próprio livro, ressignificar a relação do leitor com a literatura, e promover a criação de uma comunidade de leitores. Com esta audaciosa pretensão este produto educacional surge e, por meio de uma força ancestral, espera impactar positivamente o letramento literário de professores e estudantes. Para acessá-lo, escaneie o *QR code*:

Figura 37 - *QR code* de acesso ao *e-book*



Fonte: elaboração própria, 2025.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo destinou-se a investigar o letramento literário na perspectiva de docentes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Com o intuito de assimilar práticas de letramento literário reportadas por estudos recentes, realizou-se uma ampla pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após a exploração de conceitos basilares, por meio de autores selecionados, a análise dos dados obtidos no levantamento bibliográfico possibilitou

a exploração da temática do letramento literário em 43 trabalhos, entre teses e dissertações. Estes trabalhos, com a participação de crianças e educadores, destacam práticas de letramento literário nas ações docentes, uso de materiais pedagógicos para a aprendizagem da leitura literária, formação inicial e formação continuada de professores. A amplitude de pesquisas sobre letramento literário demonstra a relevância da temática; a preocupação com a formação do leitor literário, junto a alfabetização e pela perspectiva do letramento; a escassez de formação continuada docente para práticas efetivas de letramento literário e a defasagem da formação inicial.

Diante disso, a realização da pesquisa empírica viabilizou uma análise teórica e reflexiva. Magda Soares (2009, 2016, 2017, 2020), Mizukami (2019), Marco Antonio Moreira (2023), Rildo Cosson (2009, 2014, 2020), Jorge Larrosa (2002, 2003, 2019), Regina Zilberman (2008, 2012), Paulo Silva (2022), António Nóvoa (2017, 2022), Bernadete Gatti (2003, 2013, 2019) e Francisco Imbernón (2010) novamente foram referenciados para subsidiar os argumentos e análise de dados desenvolvida. Assim, atendeu-se aos objetivos específicos de: a. compreender, por meio de revisão de literatura, os principais conceitos e abordagens relacionados ao letramento literário; b. averiguar a percepção de professores alfabetizadores sobre o papel do professor, do aluno e da escola no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, da alfabetização na perspectiva do letramento; e c. investigar as relações entre formação inicial, formação continuada, teoria e prática docente em relação ao letramento literário.

Como resultados advindos do questionário e da participação dos docentes na pesquisa, verificou-se a defasagem do hábito de leitura dos professores, a falta de compreensão sobre os conceitos de alfabetização e letramento, a falta de coerência no que concerne ao papel do letramento literário na formação do leitor, e a falta de formação efetiva para o trabalho com o letramento literário.

Com base nisso, diante ao objetivo de propor um produto educacional enredado pelo letramento literário, criou-se um *e-book* interativo. Intitulado *Letramento Literário: entre linhas e palavras*, o *e-book* fundamenta-se, primordialmente na sequência básica e sequência expandida para o letramento literário de Cosson (2009). É um convite ao docente para conhecer o paradigma do letramento literário,

compreendendo a potencialidade de sua prática pedagógica para a formação humana em meio a este trajeto.

Os conceitos de alfabetização, letramento, letramento literário e humanização são explanados sob os mesmos referenciais que compõe esta pesquisa. Ademais, em um compromisso com a ancestralidade negra feminina, o *e-book* discorre sobre o ensaio escrito por Conceição Evaristo na revista *Na ponta do lápis*, com o título *O mundo é vasto. A textualização do mundo também* (Evaristo, 20--). Composto por um prólogo, 5 capítulos e um epílogo, o *e-book* pretende ressignificar a relação do leitor com a literatura, sendo este leitor principalmente os docentes de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, nicho participante da pesquisa; e promover a criação de uma comunidade de leitores.

Por outro lado, neste momento, vale salientar novamente as limitações encontradas na trajetória desta pesquisa. O questionário de questões fechadas é um limitador, pois, apesar de facilitar a tabulação dos dados quantitativamente, ele não permite a expressão de opiniões, argumentação, justificativa de escolha de resposta ou contribuições outras por parte dos respondentes. Isso fica evidente quando um dos docentes escreve uma nota, complementando uma das alternativas do questionário com suas palavras. Trata-se de um indício de que outras formas de considerar a perspectiva dos professores, como o uso de questões abertas, entrevistas e afins, podem elucidar contribuições mais ricas e completas dos participantes.

Enfim, nota-se que estas considerações finais não encerram a temática do letramento literário, mas tende a potencializar o estudo deste tema, desdobrando-o em múltiplas possibilidades de estudo e análise. Perspectivas docentes devem ser consideradas, afinal são os professores os principais das práticas pedagógicas. Por outro lado, encontram-se os estudantes. As crianças devem ser consultadas, pois são protagonistas do processo de aprendizagem, inclusive de aprendizagem da leitura literária. Outros desdobramentos possíveis são o estudo de materiais, livros e textos literários; a perspectiva da gestão escolar sobre o letramento literário; o tema das políticas públicas de incentivo ao letramento literário; dentre opções com recortes diversos. Dessa forma, é preciso que as pesquisas avancem e sejam reconhecidas para que o letramento literário alcance seu objetivo: a formação do leitor literário.

Ademais, neste estudo destaca-se o produto educacional por seu impacto positivo para a promoção do letramento literário. Com a audaciosa pretensão de formar uma comunidade de leitores, o *e-book* interativo, por meio de uma força ancestral, é a própria evidência de que o letramento literário, processo intensificado para a pesquisadora durante a realização deste estudo, é humanizador, é uma experiência transformadora e, portanto, necessária. O letramento literário é a significação do mundo por meio da palavra e é por isso que transcende o tempo, o espaço e as limitações físicas do sujeito, tornando-o, a cada texto literário, mais humano. Esperamos, então, que esta pesquisa inspire educadores e pesquisadores a enxergar na literatura este espaço de construção de subjetividades na coletividade, para que possamos vivenciar o *ubuntu*: eu sou porque nós somos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, T. P.; CARVALHO, A. B. G. (org). **Cultura digital e educação** [recurso eletrônico]: pesquisas em novos cenários. Recife: Ed. UFPE, 2024.
- ALVEZ, F. S. L. **Letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu – BA**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2022.
- ANJOS, K. S. **Sentidos da leitura literária para a formação leitora: análise de publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso. Rondonópolis, 2021.
- ARAÚJO, S. S. **A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza/CE, 2018.
- ARCENIO, C. R. C.; AZEVEDO, P. B. A formação continuada de professores alfabetizadores: um recorte nos programas federais de alfabetização. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 1–29, 2024.
- ARTUR, M. **Literatura de Conceição Evaristo resgata a ancestralidade negro-brasileira**. Portal de Revistas da USP. São Paulo, 13 de ago. de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/literatura-de-conceicao-evaristo-resgata-a-ancestralidade-negro-brasileira/> Acesso em: 06 de set. de 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- 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). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2021.
- BRASIL. **O que é a Covid-19?** Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19> Acesso em: 15 abr. 2025.
- BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: Faria, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: autores Associados, 2005. p.05-21
- CAMPOS, C. A. **Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana/Ouro Preto - MG, 2018.
- CONCEIÇÃO, S. M. R. **Percursos formativos em educação antirracista e letramento literário na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pampa. Bagé, 2021.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COUTINHO, T. B. O. **Letramento literário e educação estética na formação do leitor**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Goiás. Anápolis/GO, 2022.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DIAS, A. L. **Transposição didática em literatura clássica em história em quadrinhos: letramento e formação de leitores nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Tocantins. Palmas/TO, 2022.

EFAPE. **Alfabetiza Juntos SP – 1ª Edição/2025**. 20---. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/alfabetiza-juntos-sp-1a-edicao-2025/>. Acesso em: 01 dez. 2025.

EVARISTO, C. O mundo é vasto. A textualização do mundo, também. **Escrevendo o futuro**. 20---. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/o-mundo-e-vasto-a-textualizacao-do-mundo-tambem/> Acesso em: 06 dez. 2024.

FANT, C. C. S. **Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do ensino fundamental I**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel/PR, 2021.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, 79, agosto/2002.

GADOTTI, M.; Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? Ponto de vista. **Pátio**, ano IX, n.34, mai/jul, 2005. p.48-9.

GATTI, B. A. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. Revista da FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-478, 2003.

GEROTTO, L. M. **Discursos e representações de infâncias no acervo literário do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONÇALVES, D. C. P. **Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana/Ouro Preto-MG, 2019.

GOVERNO FEDERAL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. SECOM, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/acesso-a-informacao/comunicabr/lista-de-aco-es-e-programas/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 01 dez. 2025.

GROSSI, M. E. A. **A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

HESS, L. W. B.; SOUZA, T. P. Discussão e análises sobre os programas de formação continuada de professores alfabetizadores no estado de São Paulo. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.3, set.- dez. 2018, p.148-167.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed Editora, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Entenda o PIB**. Rio de Janeiro: IBGE, 20---. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 6 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF: INEP, 20---. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 6 jun. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil** [online]. 2024. Disponível em: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_2024\\_13-11\\_SITE.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf). Acesso em: 12 jun. 2025.

JOAQUIM, I. R. **A criança entre a voz do verso e a letra do sentido: a poesia no processo de alfabetização**. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

KIRCH, L. C. V.; CARVALHO, F. A. de. Ancestralidade: um conceito importante para a cultura literária contemporânea. **Revista Igarapé**, Porto Velho/RO, v. 17, n. 2, p. 129-146, 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. Editora Atlas. São Paulo, 1992.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre Literatura y Formación. México: FCE, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, J. Sobre a lição. In LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LEITE, C. C. **Sentidos sobre aprender e ensinar leitura**: um olhar para a formação inicial em pedagogia. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

LÓ, J. E. D. **Educação literária pela mediação**: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação (mestrado). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS, 2011.

LUCENA, H. M. A. **Letramento literário a partir do uso do gênero textual meme**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Mossoró, 2020.

LUIZ, S. W. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: um processo de coconstrução entre universidade e escola. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio Sinos. São Leopoldo, 2022.

MACHADO, M. R. P. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos**: funções e usos da literatura infantil. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista. Prudente, 2011.

MACHADO, R. **Em busca do País das Maravilhas**: o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

MAGALHÃES, R. M. **Alfabetizar letrando**: mudanças (im)previsíveis no ensino fundamental de novo anos. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana/MG, 2014.

MILITÃO, G. M. A. **O significado da leitura literária no processo de alfabetização**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E. P. U., 2019.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

NEGRI, A. S. **Letramento no compasso da poesia**: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Dissertação (mestrado). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2013.

NÓBREGA, J. R. P. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: impactos na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora na formação de leitores literários. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

NOGUEIRA, P. V. **Do autor ao leitor**: os processos que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro. Tese (doutorado). Universidade Federal do Goiás. Goiânia, 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Três teses sobre o terceiro: para repensar a formação de professores. IN: NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, J. S. A. **A contribuição do gênero conto para a formação do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

OLIVEIRA, M. G. B. **Diálogos intertextuais na sala de aula**: as arcas de Noé e a formação de leitores literários no 1º ano do ensino fundamental. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira/PB, 2021.

OLIVEIRA, V. S. A. **Entre as proposições teóricas e prática**: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

ORTIZ, I. M. **“As aventuras de Pinóquio” e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

PANSOLIM, F. C. **Letramento literário no início da escolarização**: estímulo à reflexão, humanização e construção de sentidos. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

PINHEIRO, A. A. **Os jogos teatrais e a sequência básica de Rildo Cosson na formação do leitor literário no curso de pedagogia**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) E Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Mossoró/RN, 2021.

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. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2022.

RODRIGUES, L. S. **A formação de leitores literários na perspectiva histórico-cultural**: leituras em uma escola pública de Rio Verde - GO. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

RODRIGUES, P. C. A. **A literatura no livro didático de língua portuguesa**: a escolarização da leitura literária. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

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

SÃO PAULO. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Informações socioterritoriais**. [S.l.]: Governo do Estado de São Paulo, 20---. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/vigilancia-socioassistencial/informacoes-socioterritoriais/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SAN MARTIM, C. A. G. **Contação de histórias**: uma prática para o letramento literário. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2021.

SANTOS, T. R. **Significações das práticas de leitura de livros infantis no ciclo da alfabetização em duas escolas de contextos distintos**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2022.

SANTOS, V. C.; ARGENTI, M. C. Mapeamento de práticas de leitura na Educação Infantil: estudo bibliográfico. IN: MOURA, T. A. M. *et al.* (Org.). **Anais do I Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento da UEMG (SIALE)**, 2023a.

SANTOS, V. C.; ARGENTI, M. C. Práticas de leitura nas ações docentes da Educação Infantil: um estudo comparativo. **Cadernos da Pedagogia**. UFSCAR: online. 2023b.

SERAFINI, C. B. **A escola, o PNAIC e a dinamização de acervos literários**. Dissertação (mestrado). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2016.

SILVA, M. J. M. **Letramento literário de alunos e alunas de pedagogia**: entre os instrumentos e a formação. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Mossoró/RN, 2019.

SILVA, P. R. M. da. **Práticas escolares de letramento literário**: sugestões para leitura literária e produção textual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. *E-book*.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? Ponto de vista. **Pátio**, ano IX, n.34, mai/jul, 2005. p.50-2.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª edição. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 2009.

SOARES, S. R. **Letramento literário**: materiais didáticos e o ensino da literatura. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2008.

SOARES, T. L. **A formação do leitor por meio da literatura**: uma reflexão pedagógica. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Goiás. Goiás, 2020.

SOUZA, I. V. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil**: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

TODESCHINI, M. B. **Literatura e letramento**: uma análise das adaptações dos contos de fadas presentes na coleção A Escola é Nossa, anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (mestrado). Universidade do Sul Catarinense. Criciúma, 2016.

VIEIRA, V. F. **Práticas de contação de histórias em comunidade e escola do Vale do Jequitinhonha**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, R. Sensibilização para a leitura. **Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-9. 2008.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

### *I. Caracterização:*

#### **1. Qual é a sua idade?**

- a. De 18 a 25 anos
- b. Entre 26 e 40 anos
- c. Entre 41 e 55 anos
- d. Mais de 55 anos

#### **2. Qual a sua formação inicial?**

- a. Licenciatura em Pedagogia
- b. Outras licenciaturas
- c. Magistério
- d. Outro

#### **3. Qual a sua atuação?**

- a. Docente do 1º ano do Ensino Fundamental
- b. Docente do 2º ano do Ensino Fundamental
- c. Docente na Educação Infantil
- d. Docente no 3º, 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental

#### **4. Há quanto tempo está na função atual?**

- a. Há menos de 5 anos
- b. Entre 6 e 15 anos
- c. Entre 16 e 25 anos
- d. Acima de 26 anos

#### **5. Você possui o hábito de ler livros literários? Se sim, assinale a frequência.**

- a. Não possuo este hábito.
- b. Sim, ao menos 1 livro por ano.
- c. Sim, entre 2 e 5 livros por ano.
- d. Mais de 5 livros por ano.

*II. Concepções e contextos de educação, alfabetização, letramento e letramento literário*

**6. Em relação à alfabetização e letramento, selecione a alternativa que julgar mais assertiva:**

- a. Somente a alfabetização deve ser o foco do ensino e aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
- b. Somente o letramento deve ser o foco do ensino e aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
- c. Alfabetização e letramento são conceitos interligados, porém a alfabetização deve ser priorizada.
- d. Alfabetização e letramento são conceitos interligados, porém o letramento antecede a alfabetização.

**7. Em relação ao letramento literário, selecione a alternativa que julgar mais assertiva:**

- a. O letramento literário deve ocorrer apenas na Educação Infantil.
- b. O letramento literário deve ser iniciado apenas no Ensino Fundamental.
- c. O letramento literário é secundário no processo de ensino e aprendizagem, já que a alfabetização é mais importante.
- d. O letramento literário é essencial para formação do sujeito leitor e escritor e, portanto, deve ser desenvolvido tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

**8. Assinale quais práticas pedagógicas você realiza em relação ao letramento literário. Selecione mais de uma opção, se necessário.**

- a. Não realizo práticas de letramento literário.
- b. Leitura de histórias.
- c. Dramatização a partir do livro literário.
- d. Sequências didáticas a partir do livro literário.

**9. Você teve formação para o trabalho com letramento literário?**

- a. Não.
- b. Sim, em formação inicial.

- c. Sim, em cursos de pós-graduação.
- d. Sim, em formação continuada.

**10. Em relação a concepção e função do professor e do aluno, assinale a alternativa que julgar mais adequada.**

- a. O aluno é uma tábula rasa e o professor é o detentor dos conhecimentos, a autoridade que deve ensinar.
- b. O aluno é um receptor passivo do conhecimento e aprende por processos repetitivos e estímulos ao comportamento. O professor, portanto, deve moldar tais comportamentos.
- c. O aluno é agente ativo do seu próprio conhecimento, ou seja, constrói significados. O professor, portanto, é um facilitador do processo de ensino e aprendizagem.
- d. O desenvolvimento do aluno depende de sua aprendizagem, ou seja, das interações entre ele e o conhecimento. O professor, portanto, é um mediador do processo de ensino e aprendizagem.

## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E LETRAS -  
CAMPUS ARARAQUARA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO LITERÁRIO: perspectivas docentes

**Pesquisador:** VITORIA CAROLINE DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79765524.4.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARARAQUARA, 15 de Julho de 2024

---

**Assinado por:**  
**Luciana Massi**  
**(Coordenador(a))**