


Letramento literário e a formação de professores de línguas: construção de sentidos na produção acadêmica


Literary literacy and language teacher education: making meaning from academic production

Letramiento literario y la formación de profesores de idiomas: construcción de significados en la producción académica

Ana Paula Luiz dos Santos Aires¹

 0000-0003-0290-4487

Fernanda Machado Brener²

 0000-0002-9100-3738

RESUMO: O conceito de letramento literário pode abarcar diversas concepções e teorias subjacentes a ele, implicando em diferentes entendimentos e práticas para a sala de aula de línguas maternas e línguas adicionais. Assim, esta pesquisa tem como objetivo apresentar e contrastar as concepções recorrentes sobre o letramento literário e realizar um mapeamento das pesquisas relacionadas ao letramento literário na formação de professores de línguas por meio de uma revisão sistemática de literatura. Primeiramente, trazemos uma revisão teórica do conceito com base em Kleiman (2012), Paulino (2001), Souza e Cosson (2013), Street (2014) e Zappone (2008). Em seguida, trazemos uma revisão sistemática de literatura (Siddaway, Wood, Hedges, 2009) de modo a identificar as contribuições das pesquisas para a formação de professores de línguas. Embora os resultados demonstrem uma carência de estudos na área, as produções convergem acerca da valorização do agenciamento crítico e criativo de aprendizes de língua quando lidando com textos literários. Defendemos práticas formativas que abarquem esse conceito de forma vivencial na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: letramento literário; formação de professores; multiletramentos.

ABSTRACT: The concept of literary literacy can encompass various conceptions and underlying theories, implying different understandings and practices for both first and additional language classrooms. Thus, this research aims to present and contrast recurrent conceptions of literary literacy, as well as a systematic literature review of studies related to literary literacy in language teacher education. Initially, we provide a theoretical review of the concept based on Kleiman (2012), Paulino (2001), Souza and Cosson (2013), Street (2014), and Zappone (2008). Subsequently, we conduct a systematic literature review (Siddaway, Wood, Hedges, 2009) to identify scholar contributions to language teacher education.

¹ Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: aires.anapaulas@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: fernandabrener@uel.br

Although the results demonstrate a lack of studies in the area, the productions converge on the valorization of the critical and creative agency of language learners when dealing with literary texts. We advocate for formative practices that embody this concept experientially in teacher education.

KEYWORDS: literary literacy; teacher education; language teaching.

RESUMEN: El concepto de letramiento literario puede abarcar diversas concepciones y teorías subyacentes, implicando diferentes comprensiones y prácticas para la enseñanza de lenguas maternas y lenguas adicionales. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo presentar y contrastar las concepciones recurrentes sobre el letramiento literario y realizar un mapeo de las investigaciones relacionadas con el letramiento literario en la formación de profesores de idiomas mediante una revisión sistemática de la literatura. En primer lugar, realizamos una revisión teórica del concepto basada en Kleiman (2012), Paulino (2001), Souza y Cosson (2013), Street (2014) y Zappone (2008). A continuación, hacemos una revisión sistemática de la literatura (Siddaway, Wood, Hedges, 2009) para identificar las contribuciones de las investigaciones a la formación de profesores de idiomas. Aunque los resultados muestran una falta de estudios en el área, las producciones convergen en la valoración del agenciamiento crítico y creativo de los aprendices de idiomas al enfrentarse a textos literarios. Defendemos prácticas formativas que abarquen este concepto de manera vivencial en la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: letramiento literario; formación de profesores; enseñanza de lenguas.

Introdução

Em contextos de formação inicial de professores de línguas, a literatura estrangeira costuma ser abordada de maneira tradicional³, o que “não parece mais suficiente para responder às necessidades do futuro professor” (Wielewicki, 2011, p. 49). Além disso, discute-se de que maneira professores em formação podem articular suas experiências, as teorias com as quais tiveram contato e (futuras) práticas com o texto literário.

Nessa perspectiva, o conceito de letramento literário pode ser uma alternativa para a compreensão do envolvimento ativo do aluno/leitor com o texto literário, abrangendo também sua influência e relevância social. Este conceito têm o potencial de ampliar abordagens convencionais do processo de ensino e aprendizagem de literatura (Wielewicki, 2011).

Contemplar o letramento literário como uma temática emergente implica considerar uma formação de professores de línguas para essa abordagem. Em vista disso, torna-se necessário olhar para produções científicas que enfoquem o trabalho

³ Isto é, concentra-se, predominantemente, no estudo de períodos e estilos literários de cânones ingleses e americanos, sem se considerar a aplicabilidade para o contexto educacional (Wielewicki, 2011).

com textos literários⁴ em contextos de formação, com o intuito de identificar e compreender a extensão das discussões em torno desse tema. Isso inclui explorar as diferentes concepções de letramento literário, as crenças acerca do ensino de leitura literária nas aulas de línguas, as práticas e crenças dos professores e, delimitando o escopo deste estudo, as implicações desses aspectos para a formação de professores.

Diante do exposto, o propósito deste artigo⁵ é apresentar e confrontar distintas concepções prevalentes acerca do letramento literário em contextos de formação de professores a partir de produções acadêmicas. Para tal, realizou-se uma revisão sistemática de literatura (Siddaway; Wood; Hedges, 2019), contemplando teses, dissertações (2011-2022) e artigos classificados nos Qualis A1 e B2 (2018-2022).

Os resultados evidenciam uma escassez de pesquisas acerca do letramento literário em contextos de formação de professores, sobretudo no ensino de inglês. No entanto, os poucos estudos existentes parecem enfatizar a participação ativa de alunos como leitores, enfocando a criatividade e pensamento crítico. Essa lacuna sugere a necessidade de mais pesquisas com esse foco, especialmente direcionadas ao engajamento de professores em práticas de letramento literário, permitindo a articulação entre experiência e (futuras) práticas pedagógicas com o texto literário.

As perspectivas de Letramento Literário

Kleiman (2012, p. 18-19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Isto é, as práticas de letramento extrapolam o ler escrever, envolvendo a compreensão, interpretação e reflexão do que é lido e escrito, além de integrar o uso social dessas habilidades em situações reais, incluindo a adequação às demandas sociais e em contextos diversos para diferentes fins. Expandindo tal concepção, pode-se compreender o letramento como um fenômeno que extrapola o espaço escolar, já que “há inúmeras práticas sociais

⁴ Pela perspectiva do letramento literário.

⁵ Essa pesquisa é um recorte de um trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas.

que usam a escrita e há inúmeros objetivos para os quais essas práticas podem ser efetuadas nos mais diversos contextos” (Zappone, 2008, p. 29).

Nessa perspectiva, Street (2014) contesta a suposição de que há pessoas “iletradas” ou que possuem “mais letramento do que outras”. O autor sugere que, ao buscar “escolarizar” o letramento, é comum que este seja compreendido como “um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social”, o que o autor nomeia modelo “autônomo” de letramento (Street, 2014, p. 129). Em outras palavras, o modelo “autônomo” de letramento relaciona-se às práticas tradicionais de leitura e escrita, normalmente escolarizadas, em que são letrados aqueles que sabem (de)codificar a língua. Este modelo, portanto, desconsidera o contexto social dos sujeitos que são considerados “receptores passivos” de “regras e exigências externas” dos “letramentos dominantes” (Street, 2014, p. 129).

Contrapondo-se a tal modelo, o autor argumenta em favor de um modelo “ideológico” de letramento, que “se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia” (Street, 2014, p. 143). Isto é, o modelo ideológico contempla as diversas práticas de letramento existentes, sendo estas associadas ao contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos inseridos nestas práticas.

Ainda, Street explica que o termo “ideologia” linguística diz respeito a um “sentido mais forte que abrange a relação entre indivíduo e a instituição e a mediação da relação através de sistemas de signos” (Street, 2014, p. 143). Ou seja, os sujeitos inseridos em práticas de letramento (seja por meio da leitura, escrita ou oralidade) estão sócio-histórico-culturalmente posicionados. Ao posicionar-se nesta linguagem contextualizada, “uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam” (Street, 2014, p. 143), possibilitando ou limitando novas (re)construções de significado.

Nesse sentido, o modelo ideológico de letramento não assume o espaço escolar como um ambiente onde os letramentos são “desenvolvidos”. De outro modo, a escola pode fomentar práticas de letramento, que podem transcender os muros escolares.

O conceito “práticas de letramento” é sugerido por Street (2014) como uma expansão da noção de “evento de letramento” de Heath (1982 *apud* Street, 2014, p. 173), definido como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Para o autor, o termo “práticas de letramento” é:

um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e/ou da escrita. As práticas letradas incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e percepções ideológicas que os sustentam (Street, 2014, p. 174).

Nessa gama de possíveis práticas, este trabalho tem como escopo práticas de letramento em relação a textos literários, mais especificamente na formação de professores. Embora advenha do entendimento de letramento, as definições que permeiam a concepção de letramento literário são diversas. Portanto, torna-se fundamental compreender e distinguir tais perspectivas a fim de que possamos nos apropriar de um conceito de letramento literário para futuros estudos e práticas.

Paulino (2001, p. 117) compreende letramento literário como “inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa”. A autora defende que um sujeito:

literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos [literários], preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para o seu ato de ler (Paulino, 2001, p. 117).

Isto é, a autora considera que uma pessoa que “possui” letramento literário é aquela que tem a leitura do texto literário como hábito, que compreende e valoriza tal texto por sua função como manifestação artística e cultural. Contudo, ao assumir que deve-se preservar “o caráter estético”, “aceitar o pacto proposto” e “objetivos culturais, [...] e não objetivos funcionais ou imediatos para o seu ato de ler” (Paulino, 2001, p. 177), presume-se que ao texto literário cabe ser apreciado, não contemplando uma relação em que o leitor possa assumir uma relação dialógica com tais textos. Do mesmo modo, este entendimento contrapõe-se à compreensão

de letramento como prática social (Street, 2014), uma vez que parece estabelecer uma separação entre sujeitos “literariamente letrados” e “iletrados”, desconsiderando o próprio entendimento de letramento como prática social.

Buscando atualizar tal concepção, Cosson e Paulino (2009, p. 67 *apud* Souza; Cosson, 2013, p. 103) definem letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, considerando como função da literatura a de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006b, p. 17 *apud* Souza; Cosson, 2013 p. 103). Nesta concepção, o letramento literário é tido como uma habilidade que está em constante desenvolvimento à medida que o leitor dá “sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (Souza; Cosson, 2013, p. 103).

Expandindo este entendimento, Souza e Cosson (2013, p. 102), entendem que o letramento literário é:

diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem [...], o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, **o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar** (Souza; Cosson, 2013, p. 102, grifo nosso).

Isto é, diferentemente de Street (2014), nesta concepção, compreende-se o letramento literário de uma maneira hierarquizada em relação aos demais letramentos. Além disto, tal ideia parece relacionar-se a um modelo autônomo de ensino, no qual a escola é um espaço privilegiado e tem como função social modelar e selecionar os tipos de letramento a serem desenvolvidos.

Em consonância, ao discutir os conceitos de letramento literário, Santos e Yamakawa (2017) também compreendem esta visão de letramento literário como associada a uma noção do modelo autônomo de letramento. Para as autoras, o termo ‘letramento literário’, nesta concepção, é “reduzido a sinônimo de ‘leitura literária’” (Santos; Yamakawa, 2017, p. 99). Por fim, as autoras defendem que a concepção de letramento literário de Cosson (2006, 2009, 2014 *apud* Santos; Yamakawa) “não deixa de constituir-se como uma prática de letramento literário, já

que propicia uma interação entre os sujeitos e os textos ficcionais (canônicos)”, sendo, portanto, “pertinente que fosse acrescido o adjetivo ‘escolar’, a fim de especificar, melhor, o contexto em que tal prática se realiza” (Santos; Yamakawa, 2017, p. 100).

Ainda, segundo Lourenço (2011), ao se conceber a leitura literária em um modelo autônomo de letramento,

os sentidos dos textos literários são apresentados prontos e inquestionáveis por críticos e estudiosos. Sendo assim, os alunos não são ensinados a ler criticamente, visto que o texto literário é visto apenas como uma estrutura, lido como os outros gêneros são lidos na maior parte das vezes, em busca de informações e aspectos linguísticos específicos (Lourenço, 2011, p. 98).

A autora defende que práticas de letramento literário ocorram por meio da interação com o texto literário, compreendido como socio-historicamente construído, assim como em um modelo ideológico de letramento e que, portanto, pode ter diversos suportes (Lourenço, 2011).

Em outra perspectiva, Zappone (2008) apoia-se na concepção de práticas de letramento como socio-culturalmente situadas e permeadas por estruturas contextuais e de poder (Street, 1984 *apud* Zappone, 2008). A autora define letramento literário como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos” (Zappone, 2008, p. 31).

Ou seja, essa percepção de letramento literário expande o entendimento sobre a escrita literária para os mais diversos produtos culturais e cotidianos – podendo abarcar outros tipos de produções, em diferentes suportes midiáticos, que também podem ter o mesmo caráter simbólico de textos canônicos. Ainda, tal entendimento fomenta o posicionamento do leitor em uma relação dialógica. Isto é, o leitor tem a possibilidade de interagir, criticar, produzir e ressignificar sentidos do texto. Por fim, oportuniza o papel de autoria de textos literários como forma de atuação social, que mais recentemente tem sido possibilitado por espaços e ferramentas digitais.

Metodologia

Foi realizada uma revisão sistemática de literatura (Siddaway; Wood; Hedges, 2019) em duas bases de dados: Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT). Em cada uma das bases citadas, ocorreram duas consultas distintas: uma em outubro de 2020 e a outra em junho de 2022. Esse procedimento visou aprimorar os resultados das buscas, de modo que fosse possível identificar pesquisas que abordassem o trabalho com textos literários sob a ótica do letramento literário em contextos de formação de professores, dada a divergência da primeira busca com relação ao escopo almejado⁶. Diante disso, optou-se pela troca dos termos na segunda busca. Ambas as consultas abrangeram teses, dissertações e artigos, considerando a recorrência dos termos definidos no resumo, palavras-chave ou título dos trabalhos.

Na primeira busca, realizada em outubro de 2020, utilizaram-se os termos e operadores booleanos “ensino de línguas” OR “ensino de línguas estrangeiras”, “leitura literária”, “multiletramentos” e “formação de professores”. Foram consideradas pesquisas entre os últimos sete anos (2013-2020), contemplando diferentes línguas estrangeiras, como inglês, espanhol e francês. Este levantamento revelou 19 teses de doutorado e 60 dissertações de mestrado. Entretanto, como mencionado anteriormente, constatou-se que a maioria dos trabalhos não atendia aos critérios de inclusão: (1) abarcar o conceito de letramento literário e, (2) estar no contexto de formação de professores. Ainda, foram utilizados como critérios de exclusão: (1) não abarcar o conceito de letramento literário, (2) não pertencer ao contexto de formação de professores, (3) teses, dissertações e artigos duplicados nas bases de dados, (4) trabalhos cujo acesso ao texto completo encontrava-se indisponível.

Na consulta de junho de 2022, nos mesmos portais, optou-se pelos termos “ensino de língua estrangeira” OR “ensino de línguas”, “letramento literário” e “formação de professores”, considerando pesquisas entre os anos 2011 e 2022). A segunda busca utilizou os mesmos critérios de inclusão, anteriormente mencionados. Ainda, foram incluídas pesquisas publicadas em revistas científicas

⁶ Nessa busca, encontramos trabalhos que, embora compreendessem o ensino de literatura na formação de professores, não tinham preocupação com o letramento literário em si.

entre os Qualis A1 e B2 nos últimos cinco anos⁷ (2018-2022), mapeadas por meio do Portal de Periódicos CAPES. Dentre os resultados, foram encontradas 32 pesquisas relacionadas ao letramento literário na formação inicial ou continuada de professores de línguas – inglesa, portuguesa (materna/adicional), francesa ou espanhola – e pedagogia.

Ao fim do processo, com o propósito de verificar as contribuições e de que modos as pesquisas acerca de letramento literário na formação de professores versavam, os dados coletados foram organizados considerando: a) a natureza da formação, seja ela inicial ou continuada; b) a língua; c) os objetivos; d) a perspectiva adotada em relação ao letramento literário; e) as considerações gerais; f) pontos de convergência entre as pesquisas.

É pertinente salientar algumas limitações deste estudo no que tange os resultados. Em primeiro lugar, o recorte temporal para busca se estendeu até junho de 2022, o que pode implicar na não consideração de estudos mais recentes. Ainda, apesar dos esforços em abranger diferentes fontes de pesquisa, é possível que trabalhos também relevantes para a discussão possam não ter sido contemplados. Essas limitações podem influenciar a abrangência e representatividade dos resultados obtidos. Por fim, compreende-se como limitação o lugar que a literatura ocupa na sala de aula de língua estrangeira.

Resultados e discussão

Com relação ao contexto, 20 pesquisas relacionavam-se à formação inicial de professores de línguas (Arruda, 2016; Beretta, 2014; Brener, 2018; Gabriel, 2013; Machado, 2019; Marques, 2017; Martins, 2014; Martins; Koerner, 2016; Pareja, 2021; Pereira, 2016; Pinheiro, 2014; Pinheiro, 2016; Pinheiro, 2021; Rosa Junior, 2020; Saldanha, 2018; Silva, 2016; Silva, 2021; Soares, 2020; Sousa, 2020; Souza, 2020). Outros 07 trabalhos contextualizavam-se em formação continuada (Berghetti, 2018; Cruz, 2021; Feitoza, 2020; Ferreira, M. O., 2019; Luiz, 2022; Ranke, 2017; Souza, 2020), 05 mencionavam formação de professores no resumo, mas pertenciam a outros contextos de ensino (Benites, 2018; Ferreira, G., 2019; Martins,

⁷ De modo a delimitar a quantidade de pesquisas sobre a temática.

2011; Nascimento, 2021; Solera, 2020)⁸.

Dentre as pesquisas que trataram da formação de professores, a língua portuguesa foi predominante. Isto é, 21 das pesquisas tratavam do letramento literário no ensino de português como língua materna e adicional em cursos de Letras (Beretta, 2014; Berghetti, 2018; Cruz, 2021; Ferreira, M. O., 2019; Marques, 2017; Martins, K.C.C., 2011; Martins, R.P., 2014; Martins; Koerner, 2016; Nascimento, 2021; Pareja, 2021; Pinheiro, 2014; Ranke, 2017; Ribeiro, 2021; Sousa, 2020) e Pedagogia (Feitoza, 2020; Santos; Macedo, 2021; Pereira, 2016; Pinheiro, 2021; Rosa Junior, 2020; Saldanha, 2018; Soares, 2020), enquanto 05 relacionavam-se ao ensino da língua espanhola (Machado, 2019; Pinheiro, 2016; Ribeiro, 2021; Silva, 2016; Silva, 2021), duas ao ensino da língua francesa (Arruda, 2016; Gabriel, 2013) e somente uma⁹, ao ensino da língua inglesa (Brener, 2018).

Quanto à perspectiva de letramento literário, a grande maioria dos trabalhos fundamentava-se em Cosson (2006, 2007, 2012), seguido de Paulino (1999, 2008, 2010, 2014), Paulino e Cosson (1999, 2009) e Silva e Magalhães (2011)¹⁰. Três trabalhos se fundamentavam nas perspectivas de letramento literário de Zappone (2008) (Brener, 2018; Solera, 2020; Sousa, 2020) e Wielewicki (2011) (Solera, 2020)¹¹, adotadas neste trabalho. O quadro a seguir encapsula as abordagens adotadas com relação aos conceitos de letramento literário.

Quadro 1 – Relação entre trabalhos e perspectivas de letramento literário

Perspectiva de letramento literário	Trabalhos	Nº Total
Cosson (2006, 2009, 2007, 2012): letramento literário como “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” e “aprendizado crítico da leitura literária” que possibilita reflexão sobre o mundo (Cosson, 2009, p. 23)	(Benites, 2018; Beretta, 2014; Cruz, 2021; Feitoza, 2020; Ferreira, G., 2019; Ferreira, M., 2019; Gabriel, 2013; Santos; Macedo, 2021; Luiz, 2022; Machado, 2019; Marques, 2017;	23

⁸ Ferreira, G. (2019) e Nascimento (2021) investigam e discutem sobre o letramento literário “consolidado” de professores. Assim, apesar de o intuito dos autores não ser promover tal letramento na formação dos participantes de suas pesquisas, seus achados podem contribuir com a temática. Por outro lado, Benites (2018), Martins (2011) e Solera (2011) estavam voltados ao letramento literário de alunos da educação básica, portanto, não nos aprofundaremos nestas pesquisas.

⁹ Vale ressaltar que pesquisas que foram excluídas pesquisas que não tratavam diretamente (ou não pertenciam ao) do contexto de formação de professores, incluindo as citadas anteriormente, de Benites (2018) e Solera (2020).

¹⁰ Ferreira, G. (2019) se embasa na concepção de letramento literário de Cosson.

¹¹ O autor constrói seu entendimento sobre letramento literário com base em Wielewicki (2011), que, por sua vez, se ancora na definição de Zappone (2007).

	Martins; Koerner, 2016; Nascimento, 2021; Pereira, 2016; Pinheiro, 2014; Pinheiro, 2021; Ranke, 2017; Ribeiro, 2021; Rosa Junior, 2020; Silva, 2016; Soares, 2020; Sousa, 2020; Souza, 2020).	
Paulino e Cosson (1999, 2008, 2009): letramento literário como “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos ” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67)	(Cruz, 2021; Marques, 2017; Martins, 2011; Ranke, 2017; Silva, 2021, Souza, 2020)	06
Paulino (1999, 2008, 2010, 2014): “ como outros tipos de letramento, [...] uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela ” (PAULINO, 1998, p. 16).	(Marques, 2017; Martins, 2014; Martins; Koerner, 2016; Nascimento, 2021)	04
Zappone (2008, p. 31): letramento literário como “ um conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos ”	(Brener, 2018; Solera, 2020; Sousa, 2020)	03
Silva e Magalhães (2011, p. 90) letramento literário como como possibilidade do “ desenvolvimento de relações sensíveis com o mundo, desenvolva a emotividade e a imaginação, propiciando [...] vivências que se converterão em memórias prazerosas, também importantes no processo de formação do leitor. ”	(Ferreira, G., 2019)	01
Wielewicky (2011), inspirada em Zappone (2007): letramento literário como uma forma de expandir “ os sentidos de leitura não apenas do texto verbal escrito, mas também dos textos imagéticos, dos textos orais, dos movimentos corporais, enfim, de diversas formas e ações ”. (Solera, 2020, p. 36)	(Solera, 2020)	01

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Embora os percursos metodológicos e/ou práticos das pesquisas tomassem rumos diferentes, muitos dos objetivos delimitados convergiam. Entre os trabalhos, nota-se um enfoque em: a) investigar crenças com relação às práticas de letramento literário no ensino de línguas; b) compreender como professores lidam com o texto literário em sala de aula; c) refletir sobre a formação leitora de professores e seu reflexo nas futuras práticas docentes; d) compreender de como/se cursos de formação preparam professores para lidar com textos literários; e) propor intervenção para formação literária de professores.

De modo geral, dentre os estudos que investigavam as crenças de professores com relação às práticas de letramento literário no ensino de línguas (Gabriel, 2013; Feitoza, 2020; Luiz, 2022; Marques, 2017; Martins; Koerner, 2016; Pinheiro, 2016), observou-se que os participantes reconhecem a importância e

potencial do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras, bem como sua possibilidade para além de práticas de leitura. No entanto, professores em formação mencionam sentir-se despreparados para lidar com textos literários na sala de aula ou na universidade (Gabriel, 2013). Esses achados iniciais parecem sugerir uma desconexão entre as práticas de leitura durante a formação e aquelas que fazem parte do cotidiano dos professores.

Conforme observado por Wielewicki (2011), as práticas de leitura em contextos de formação são majoritariamente voltadas à uma formação tradicional, focada no cânone literário, que sejam incentivadas abordagens de ensino-aprendizagem voltadas às práticas sociais. Ainda, a autora afirma que o texto literário é, muitas vezes, tido como “algo de difícil entendimento, que necessita de técnicas especiais de abordagem, e acessível para poucos” (Wielewicki, 2011, p. 52), demandando que professores tenham que descobrir formas de lidar com tais textos.

Por outro lado, Martins e Koerner (2016, p. 328) relatam a percepção de professores em formação de que cursos de Letras contribuem para o “refinamento e para a ampliação do repertório” literário, caracterizando-o como um espaço de “agência de letramento literário” (Martins; Koerner, 2016, p. 339). Contudo, as autoras indicam ser preciso investigar de que modo tal formação reflete nas futuras práticas pedagógicas de professores.

Em sua pesquisa, Pinheiro (2016, p. 90) observa uma divergência com relação ao modo como professores formadores lidam com o texto literário, tratado ora como objeto de análise, com foco em períodos e estilos literários; ora como “[apenas] ferramenta para o ensino da língua estrangeira”. Por fim, a autora aponta a necessidade de reformulações nos programas das disciplinas de cursos de formação inicial de professores para que textos literários integrem o currículo para além das aulas de Literatura, de modo a possibilitar que futuros professores possam unir teoria e prática, possibilitando reflexões sobre suas futuras práticas pedagógicas.

Para Marques (2017), é fundamental que práticas e crenças de professores com relação ao texto literário sejam ressignificadas, priorizando práticas de leitura sob a perspectiva de letramento literário. Deste modo, pode-se ampliar o leque de possibilidades do trabalho com textos literários na sala de aula, visto que muitas

vezes são minimizados e restringidos à fruição (Feitoza, 2020). Por fim, evidencia-se a necessidade da ampliação de propostas com letramento literário e que alunos sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem (Luiz, 2022).

Corroborando com essa perspectiva, autores que buscavam compreender como professores lidam com o texto literário em sala de aula (Ferreira, G., 2019; Ferreira, M., 2019; Martins, K., 2011; Martins, R., 2014; Nascimento, 2021; Pareja, 2021; Santos; Macedo, 2021; Silva, 2016; Silva, 2021) e as relações entre leitor e texto (Ferreira, G., 2019; Ranke, 2017) sugerem que um ambiente de aprendizado em que o conhecimento de mundo do aluno, a possibilidade de diálogo e co-construção do conhecimento são possíveis pode ser “facilitador” do letramento literário, possibilitando que os alunos sejam leitores-ativos. Destaca-se também a valorização de **releituras de textos literários por diferentes modos para além do escrito** (Martins, K., 2011; Beretta, 2014); a inserção de textos não-canônicos no processo de **leitura e escrita de textos literários** (Martins, R. 2014), a defesa de uma **experiência “emancipadora”** com o texto literário (Pareja, 2021), em que professores em formação possam alinhar teoria e prática em suas (futuras) práticas e **a influência do professor formador**, que pode ser positiva ou negativa, neste processo (Ranke, 2017).

Com relação às dificuldades encontradas por professores no processo de fomento do letramento literário em sala de aula, Nascimento (2021) revela que estas relacionam-se a diversos fatores, que podem ser desde a segurança em poder manter o trabalho pedagógico com a(s) mesma(s) turma(s), no caso de professores temporários, até o livro didático utilizado que, muitas vezes, não colabora com a prática destes professores para este fim (Nascimento, 2021).

Para Silva (2016), tal desafio pode ter raízes ainda mais profundas, como na própria formação de professores. A autora aponta que as práticas do professor formador têm forte influência sobre o professor em formação – uma vez que o segundo tende a reproduzir aquilo com que tem vivência (Silva, 2016). Por fim, a autora defende a oferta de disciplinas de línguas que trabalhem com modos de se aplicar o texto literário no ensino de línguas (Silva, 2016).

Já Silva (2021) afirma que é comum que o ensino com textos literários em línguas materna e estrangeira sejam equiparados e defende que este é um

equívoco, uma vez que são práticas diferentes, que exigem caminhos diferentes. Além disso, pontua que sem um espaço para abordar práticas de letramento literário neste contexto, a literatura estrangeira pode acabar sendo vista como “um apêndice do curso – uma espécie de fetiche cultural para complementar a formação intelectual do discente, mas sem expectativas de que esse conhecimento possa ser aproveitado nos bancos escolares da educação básica” (Silva, 2021, p. 99).

Ainda, Santos e Macedo (2021) defendem que, para que o professor possa fomentar práticas de letramento literário, é preciso que ele seja também leitor e compreenda a literatura como uma ferramenta de emancipação. Além disso, as autoras constataam a necessidade de se considerar o conhecimento prévio e individualidade de discentes para que seja possível que ressignifiquem o texto literário e seu próprio contexto social. Isto é, as autoras consideram que uma perspectiva de letramento literário como prática social pode ressignificar não só o texto literário, mas também a realidade do aluno.

Dos estudos que buscavam refletir sobre formação literária de professores e suas (futuras) práticas docentes com texto literário (Arruda, 2016; Cruz, 2021; Beretta, 2014; Berghetti, 2018; Machado, 2019; Pereira, 2016; Pinheiro, 2014; Pinheiro, 2021; Saldanha, 2018; Soares, 2020; Sousa, 2020), notou-se a ausência de disciplina em que professores pudessem lidar com o texto literário, de modo a fomentar o letramento literário (Machado, 2019; Pereira, 2016; Pinheiro, 2014; Soares, 2020), a sensação de incapacidade para lidar com textos literários em aulas de línguas estrangeiras (Arruda, 2016) e a dificuldade em alinhar teoria com a prática (Beretta, 2014).

Ainda, destaca-se que a partir da experiência das práticas de letramentos literários docente, professores em formação conseguem refletir sobre suas futuras práticas e sentir-se mais “preparados” para lidar com o texto literário em sala de aula (Saldanha, 2018; Sousa, 2020). Por isso, é necessário que as práticas de letramento literário considerem também a interação entre alunos e o mundo, respeitando diferentes conhecimentos, diversidades, modos e linguagens (Sousa, 2020; Souza, 2020), bem como outros espaços constituintes de sujeitos leitores, como a família e a escola (Berghetti, 2018; Ferreira, G., 2019)

Os estudos que apresentaram propostas e práticas de letramentos literários

docentes por meio de oficina/intervenção/disciplina em cursos de formação (Brener, 2018; Cruz, 2021; Pinheiro, 2021; Rosa Junior, 2020) indicam resultados favoráveis no tocante ao letramento literário docente. Dentre os principais achados, os autores apontam uma carência de letramento literário para professores em formação (Rosa Junior, 2020) e a necessidade de uma formação de professores que enseje o letramento literário na prática (Pinheiro, 2021), no sentido de propiciar espaços para que os discentes se posicionem também como professores (Johnson, 2009), e os potenciais de práticas de letramentos literários multimodais para/na formação de professores (Brener, 2018).

Cruz (2021) buscou promover o letramento literário de professores de português por meio de oficinas de formação continuada utilizando Sequências Expandidas de Leitura. Em sua tese, a autora evidencia a importância do letramento literário para formação docente, salientando que o trabalho com tal letramento deve ser contínuo, facilitador dos diálogos entre leitores/textos e professores/alunos e valorizador do conhecimento de mundo dos leitores de modo a possibilitar a reflexão de seus contextos (Cruz, 2021). Por fim, enfoca que o texto literário deve ser concebido como “objeto principal” para que leitores possam ir além do “mecanizar teorias” que “sistemizam a literatura, que enquadram análises e decoram conceitos sobre o estilo e/ou época” (Cruz, 2021, p. 160-161).

Pinheiro (2021) propôs “uma intervenção de formação leitora literária” por meio de jogos teatrais e a sequência básica de Rildo Cosson (2007) para discentes do curso de Pedagogia. O autor conclui que cursos de formação pedagoga devem “repensar a matriz curricular no que tange à formação leitora” (Pinheiro, 2021) e aponta uma lacuna a respeito de disciplinas que promovam práticas de letramentos literários.

Rosa Junior (2020) promoveu práticas de letramentos literários com base em Cosson (2018a; 2018b *apud* Rosa Junior, 2020), empregando círculos e diários de leitura, em uma proposta de disciplina. Em seu artigo, o autor defende que a proficiência na leitura literária deve também integrar a “formação do docente que lida com ensino de linguagens, tanto quanto uma forma de recuperar defasagens quanto de potencializar a capacitação do futuro docente” (Rosa Junior, 2020, p. 710).

Brener (2018) ofertou duas disciplinas em um curso de licenciatura em

Letras-Inglês, em que propôs práticas de letramentos literários multimodais e multimidiáticas. Neste contexto, professores de inglês em formação inicial elaboraram artefatos multimodais de suas leituras e propostas de ensino pautadas nas inter-relações entre literatura, cinema e música.

Na tese, destaca-se o potencial de propostas de letramentos literários multimodais para as possibilidades no processo de (res)significação de textos literários, para o agir criativa e criticamente, para a concepção de literatura e para o ensino com o texto literário (Brener, 2018). Ainda, ressalta-se que tal perspectiva de ensino pode corroborar com uma “diminuição da distância existente entre as práticas de leituras tradicionais que acontecem fora e dentro da universidade” (Brener, 2018, p. 9). A pesquisadora conclui que é necessário que cursos de licenciaturas promovam também outros letramentos, viabilizando diferentes modos de representação com e para além da escrita.

A partir deste levantamento, pode-se tecer algumas considerações no que concerne o letramento literário na/para formação de professores de línguas. A primeira relaciona-se à escassez de produções científicas e/ou propostas de ensino quanto ao letramento literário de professores de língua inglesa, uma lacuna já apontada por Wielewicki em 2011. Contudo, percebe-se a existência de um número ainda incipiente de iniciativas de letramento literário na formação de professores de modo geral, como constatado pelos pesquisadores de outras línguas (Gabriel, 2013; Martins; Koerner, 2016; Pareja, 2021; Pinheiro, 2016; Ranke, 2017; Rosa Junior, 2020).

Outro aspecto pertinente é relativo à valorização de propostas de letramentos literários que ensejem o agenciamento crítico e criativo, possibilitem a ressignificação de sentidos por diferentes modos (releituras, que podem ser multimodais), em que o aluno-professor-leitor seja protagonista deste processo, bem como a leitura (em uma acepção ampla do conceito) de literatura não-canônica. Nota-se, portanto, uma ampliação de práticas de letramentos literários consoantes com uma pedagogia de multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996; Brener, 2018).

Considerações finais

Este estudo teve como propósito apresentar e confrontar as concepções

prevalentes acerca do letramento literário em contextos de formação de professores. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática de literatura (Siddaway; Wood; Hedges, 2019).

Os resultados evidenciam uma carência de pesquisas e propostas no que tange o letramento literário na formação de professores de línguas, principalmente na língua inglesa. Por outro lado, as poucas produções, provenientes de diferentes âmbitos de formação e línguas, parecem atribuir valor a práticas de letramento literário que possibilitem a ressignificação por diferentes modos (e modalidades), tendo o aluno-leitor como protagonista desse processo, também enfocando em um trabalho crítico e criativo. Estas práticas parecem consoantes com a perspectiva de uma pedagogia de multiletramentos.

Diante das lacunas identificadas, surge a necessidade de direcionar mais pesquisas para o letramento literário em contextos de formação de professores. Assim, podemos defender que professores também tenham vivências em práticas de letramento literário, inclusive multimodais, para que possam, por sua vez, promover e mediar práticas pedagógicas envolvendo textos literários.

Complementariamente, ao considerar a ênfase no trabalho crítico e a perspectiva de multiletramentos, destacam-se os desafios associados aos modos como lidamos com o texto literário nas aulas de línguas. Essa reavaliação pode nortear caminhos em direção a um alinhamento às demandas contemporâneas da educação (Cazden *et al.*, 1996) e explorar o potencial pedagógico dos textos literários, promovendo práticas dialógicas e autorais.

Todavia, também torna-se pertinente salientar que esta revisão apresenta limitações com relação ao recorte temporal e possível abrangência de diferentes fontes de pesquisas. Sendo assim, revisões futuras podem debruçar-se sobre pesquisas mais recentes, incluindo diversas bases de dados e considerando outros países em que pesquisas similares tenham sido conduzidas.

Referências

ARRUDA, L. S. *O lugar do texto literário na formação do professor de francês: um estudo de dois currículos universitários brasileiros*. 2016. Dissertação (Mestrado em letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3017624. Acesso em: 20 dez. 2023.

BENITES, F. B. A. M. *A literatura nas aulas de língua inglesa: contribuições para o ensino-aprendizado e para a formação de leitores*. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018. Disponível em: inserir link. Acesso em: 20 dez. 2023.

BERETTA, L. C. *A literatura na escola: uma análise de projetos de docência desenvolvidos na formação inicial de professores*. Orientador: Luciene Juliano Simões. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1608196 Acesso em: 20 dez. 2023.

BERGHETTI, A. *A formação do professor leitor em duas gerações consecutivas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6499854. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRENER, F. M. *Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor*. 165 f. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2018. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/def_fernanda_machado_brener_do.html. Acesso em: 05 nov. 2020.

CAZDEN, B.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. A pedagogy of multiliteracies: Designing Social futures. *Harvard Educational Review*, [S.l.], v. 66 n. 1 p. 60-92, 1996. Disponível em: https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 1. ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 2. ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

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

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 2. ed. 7 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018a.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018b.

CRUZ, A. M. M. *Letramento literário do professor de Língua Portuguesa: articulações entre saberes e práticas na formação continuada no sertão de Pernambuco*. Orientador: Lucia de Fátima Santos. 2021. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10964652. Acesso em: 20 dez. 2023.

FEITOZA, I. S. A. *Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos*. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/2320>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FERREIRA, G. P. C. *Memórias de leitura e de leitores(as) de professoras(as) de Literatura da Educação Básica: Diálogos entre semiótica e letramento literário*. Orientador: Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins - UFT, Araguaína, Tocantins, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8052076. Acesso em: 8 fev. 2024.

FERREIRA, M. O. *O PNAIC e a leitura literária: a prática educativa na formação docente*. Orientador: Jurema Rosa Lopes Soares. 2019. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) - Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias - RJ, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9072263. Acesso em: 20 dez. 2023.

GABRIEL, G. de A. *Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de Francês na UECE*. 2013. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual Do Ceará. Fortaleza. 2013. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85179>. Acesso em: 20 dez. 2023.

JOHNSON, K. E. Defining a Sociocultural Perspective. In: JOHNSON, K.E. Second

Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective. 1. ed. New York: Routledge, 2009. cap. I, p. 1-6.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

LOPES, L. C. V.; COSTA, M. E.; SAMPAIO, M. L. P. Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. *Entreletras*, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/888>. Acesso em: 24 dez. 2022.

LOURENÇO, D. Letramento Literário e (a ausência) de políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em Língua Inglesa. In: JORDÃO (org.). *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. *Revista X*, Curitiba, v. 1, 2011, p. 92-109. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23022/16919>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LUIZ, S. W. *Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola*. 2022. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11374>. Acesso em: 08 fev. 2024.

MACHADO, C. M. *Tratamento Didático Da Literatura Centro-Americana Na Formação De Professores: Um Estudo Sobre Crenças De Futuros Professores De Espanhol Da Uece*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. Disponível em: : https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7416824. Acesso em: 24 jan. 2023.

MARQUES, G. M. B. *A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores*. orientador: Cleudene de Oliveira Aragão. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5049723. Acesso em: 28 dez. 2022.

MARTINS, K. C. C. *Da leitura à literatura ao letramento literário: prática docente em foco*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: : <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96468>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MARTINS, R. P. *Trajetórias de Letramento Literário de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente*. Orientador: Rosana Mara Koerner. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de

Joinville, Palmas, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1529903. Acesso em: 28 dez. 2022.

MARTINS, R. P. KOERNER, R. M. O curso de Letras como agência de letramento literário para estudantes ingressantes e concluintes. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 2, n. 2, p. 328-340, 2016. DOI:

<https://doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7606>. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650554>. Acesso em: 23 dez. 2022.

NASCIMENTO, S. E. *O Letramento Literário nas Práticas Pedagógicas: Vozes de Professores*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11327998. Acesso em: 28 dez. 2022.

PAREJA, C. J. M. *A mediação da leitura do literário no ensino superior*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11401898. Acesso em: 24 jan. 2023.

PAULINO, G. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, G. Letramento Literário: Por Velas e Alamedas. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 6, n. 5, 2007. DOI:

<https://doi.org/10.9771/2317-1219f.v6i5.2842>. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PAULINO, G. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p.404-416.

PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, F. M. *Leitura e mediação: a literatura infantil no contexto da pedagogia*.

2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4139>. Acesso em: 24 jan. 2023.

PINHEIRO, A. A. *Os jogos teatrais e a sequência básica de Rildo Cosson na formação do leitor literário no curso de pedagogia Mossoró*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Mossoró. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11001940. Acesso em: 24 jan. 2023.

PINHEIRO, A. S. O texto literário e a vida: os sentidos da leitura para os mediadores em formação. *Raído*, [S.l.], v. 8, n. 17, p. 139-154, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3552>. Acesso em: 24 dez. 2022.

PINHEIRO, M. M. C. *O texto literário no processo de formação do professor de língua espanhola*. 2016. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8550930. Acesso em: 24 dez. 2022.

RANKE, M. C. J. *Professores-leitores e suas relações com a leitura literária: características, influências e (des)encontros*. 2017. 245 p. Tese (Doutorado em Letras - Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5683413. Acesso em: 24 dez. 2022.

RIBEIRO, B. O. *A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da UNILA*. 2021. 234 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5655>. Acesso em: 01 jun. 2022.

ROSA JUNIOR, P. A. F. Formando Professores e Também Leitores: Práticas De Letramento Literário Com Licenciandos Em Pedagogia. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, n. 2, p. 692-712, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.44629>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/44629/33737>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SALDANHA, D. M. L. L. *O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo*. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26401>. Acesso em: 24 dez. 2023.

SANTOS, P. A. D. G. C.; MACEDO, M. S. A. N. Sentidos (re)construídos na leitura de Clarice Lispector em uma aula sobre formação do professor-leitor-mediador. *EntreLetras*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 273–297, 2021. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p273-297. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/8982>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SANTOS, J. R. O.; YAMAKAWA, I. A. A leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos. *REVISTA X*, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 84 - 101, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i3.50172>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50172>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SIDDAWAY, A. P.; WOOD, A. M. HEDGES, L. V. How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annu Rev Psychol.*, [S. l.], ed. 70, p. 747-770, 2019. DOI: 10.1146/annurev-psych-010418-102803. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30089228/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SILVA, J. P. I. *Literatura E Ensino De Língua Espanhola: Um Olhar Para Os Currículos De Formação Inicial De Três Universidades Do Rio Grande Do Sul*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10681284. Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, L. H. O.; MAGALHÃES, H. G. D. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. S.; PINHO, M. J. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares*. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-92.

SILVA, M. J. F. *Texto literário em língua espanhola no contexto acadêmico: reflexos da formação docente*. Orientador: Crigina Cibelle Pereira. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3950061. Acesso em: 28 dez. 2022.

SOARES, T. L. *A formação do leitor por meio da literatura: uma reflexão pedagógica*. 2020. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1049439. Acesso em: 24 jan. 2023.

SOLERA, D. S. *Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras:*

possibilidades e desafios. Orientador: Ana Paula Martinez Duboc. 2020. 179 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Psicologia) - USP, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-02122020-180300/publico/6463787_DANILO_DA_SILVA_SOLERA_rev.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

SOUSA, S. M. B. *Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9334349. Acesso em: 24 jan. 2023.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para sala de aula*. 2013, p. 101-107.

SOUZA, R. M. *Entre As Políticas Públicas De Currículo E A Prática De Formação Continuada De Professores: a (in)visibilidade da Literatura*. Orientador: Adriana Lins Precioso. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9724365. Acesso em: 28 dez. 2022.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

WIELEWICKI, V. H. G. Letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta?. *Revista X*, [S.l.], v. 1, n. 1. 2011, nov. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.24551>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24551/16916>. Acesso em: 29 jul. 2022.

ZAPPONE, M.H. , Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? *Letras de Hoje*, v.43, n. 2, abr/jun. 2008b. p. 29-33.

Recebido em: 10 nov. 2023
Aprovado em: 12 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Inez Nerez
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins